

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura



TESIS DOCTORAL

LOS LIBROS DE TEXTO COMO RECURSO EN EL AULA DE IDIOMAS.
ESTUDIO SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA LITERATURA Y DE LA
COMPRESIÓN LECTORA EN ALGUNOS MANUALES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

BELINDA RODRÍGUEZ GUERRERO

DIRECTORA: DRA. M.ª PILAR NÚÑEZ DELGADO

GRANADA, 2017

Gf kqt<Wpkgtukf cf 'f g'I tpcfc0Vguku'F qevqtergu
Cwqtc<Dgnpf c'Tqf t¶| 'I wgttgq
KUDP 9: /: 6/; 385/5: 5/;
WTK'j wr <lj f rj cpf ng0pgv326: 3 1699: 8"

TESIS DOCTORAL

LOS LIBROS DE TEXTO COMO RECURSO EN EL AULA DE IDIOMAS.
ESTUDIO SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA LITERATURA Y DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ALGUNOS MANUALES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

PRESENTADA POR LA DOCTORANDA
BELINDA RODRÍGUEZ GUERRERO

DIRIGIDA POR LA DOCTORA
M.^ª PILAR NÚÑEZ DELGADO

GRANADA, 2017

La presente Tesis Doctoral ha sido realizada por la licenciada Dña. Belinda Rodríguez Guerrero, bajo la dirección de la Dra. M.^a del Pilar Núñez Delgado, para aspirar al grado de Doctor.

Granada, junio de 2017



Fdo. Belinda Rodríguez Guerrero

M.^a del Pilar Núñez Delgado, Doctora en Filosofía y Letras y Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, como directora de la tesis presentada para aspirar al título de Doctor por Dña. Belinda Rodríguez Guerrero.

HACE CONSTAR

Que la tesis titulada “Los libros de texto como recurso en el aula de idiomas. Estudios sobre el tratamiento de la literatura y de la comprensión lectora en algunos manuales de español como lengua extranjera” realizada por el citado doctorando reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación pública.

Granada, junio de 2017



Fdo. M.^a Pilar Núñez Delgado

Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros; hay quienes no pueden imaginar un mundo sin agua; en lo que a mí se refiere, soy incapaz de imaginar un mundo sin libros.

Jorge Luis Borges

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
1. Significado y relevancia del tema	19
2. Objetivos de trabajo	22
3. Métodos y fuentes	24
4. Estructura del trabajo	25
5. Agradecimientos	27
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	29
CAPÍTULO 1: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO Y DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	31
1. ¿Qué es leer y qué entendemos por leer? El concepto de lectura	31
2. Breve panorámica general del nacimiento de la lectura y de su consolidación como aprendizaje básico	36
CAPÍTULO 2: LA COMPRENSIÓN LECTORA. CONSIDERACIONES GENERALES	55
1. Definición del término y evolución: del sistema letra a letra a la importancia del contexto y la sociedad	55
2. Los componentes de la comprensión lectora: el lector, los textos y la situación o contexto	61
2.1. El lector	61
2.2. Los textos	71
2.3. El contexto	76
3. Estrategias para mejorar la comprensión lectora	78
4. Teorías del procesamiento	83
5. La comprensión desde un punto de vista psicolingüístico y desde un punto de vista didáctico	86
6. Tipos de lectura y tipos de comprensión	99
CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS. EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA	105
1. Lengua extranjera y segunda lengua	105
2. Métodos y enfoques en la enseñanza del español. Retrospectiva histórica	108
2.1. Enfoque y método	109
2.2. Principales métodos y enfoques de la enseñanza aprendizaje de idiomas	111
2.2.1. Método gramática-traducción	112
2.2.2. Método natural o directo	115

2.2.3. Métodos derivados del estructuralismo y la psicología conductista	119
2.2.4. Métodos derivados de la gramática generativa y la psicología cognitiva	126
2.2.5. Métodos derivados de la lingüística textual, la pragmática y la psicología socio-cognitiva	129
2.2.6. Avance de los métodos derivados de la lingüística textual, la pragmática y la psicología socio-cognitiva	136
2.2.7. Situación actual	141
3. Adquisición-aprendizaje de la lengua meta	146
CAPÍTULO 4: LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL AULA DE IDIOMAS. LOS TEXTOS EN LOS MANUALES Y EL USO DE LA LITERATURA	151
1. La comprensión lectora en la enseñanza de ELE. El MCERL y el PCIP	151
2. Los componente de la comprensión lectora en LM/ELE	162
2.1. El lector o alumno de ELE	163
2.2. Los textos usados en clase de ELE	170
2.3. El contexto en ELE	178
3. Los manuales de ELE y el tratamiento de la comprensión lectora	181
4. Uso de los materiales literarios y su relación con la comprensión lectora en ELE	187
4.1. Orígenes de la relación de la literatura con la enseñanza de idiomas y estado de la cuestión	188
4.2. Interés del uso de los materiales literarios dentro de la clase de ELE	189
4.2.1. Consideraciones generales. Superación de las razones de rechazo	190
4.2.2. Literatura como fin y como herramienta. La competencia literaria y los materiales literarios	192
4.2.3. Principales características de los géneros literarios y su relación con las diferentes tipologías textuales	194
INVESTIGACIÓN	199
CAPÍTULO 5: CONTENIDO, METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	201
1. Motivación y justificación de la investigación	201
2. Estado de la cuestión	204
3. Tipos de investigación y objetivos a alcanzar	206

3.1. Tipo de investigación	206
3.2. Objetivos e hipótesis	208
4. Diseño y metodología de la investigación	211
4.1. Objeto de estudio	212
4.2. Fases	213
4.2.1. La fase previa	213
4.2.2. Selección del corpus	213
4.2.3. Elaboración de instrumentos, criterios de análisis y aplicación	215
4.2.4. Recopilación y análisis de los datos obtenidos	218
4.3. Instrumentos utilizados	218
4.3.1. Ficha de análisis cuantitativo y estadístico de textos y actividades	219
4.3.2. Ficha de análisis cualitativo e interpretativo de manuales	225
4.3.3. Ficha de análisis cuantitativo y analítico de textos literarios	230
CAPÍTULO 6: RESULTADOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO Y ESTADÍSTICO DE LOS MANUALES ESTUDIADOS	235
1. Análisis individual cuantitativo y estadístico de los manuales estudiados	235
1.1. Análisis del manual <i>Nuevo Prisma</i>	237
1.2. Análisis del manual <i>Nuevo sueña 2</i>	243
1.3. Análisis del manual <i>Prisma progresas</i>	249
1.4. Análisis del manual <i>Tema a Tema.</i>	255
1.5. Análisis del manual <i>Meta ELE B1.1</i>	261
1.6. Análisis del manual <i>Meta ELE B1+</i>	267
1.7. Análisis del manual <i>Destino Dele</i>	273
1.8. Análisis del manual <i>ELE Actual</i>	279
1.9. Análisis del manual <i>Español lengua viva 2</i>	285
1.10. Análisis del manual <i>Gente hoy 2</i>	291
1.11. Análisis del manual <i>Nuevo Español en marcha 3</i>	297
1.12. Análisis del manual <i>Embarque 3</i>	303
1.13. Análisis del manual <i>DELE Inicial</i>	309
1.14. Análisis del manual <i>Aula 4</i>	315
1.15. Análisis del manual <i>Aula 3</i>	321
2. Interpretación de los datos en conjunto obtenidos tras el análisis individual de los manuales	327

CAPÍTULO 7: RESULTADOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO E INTERPRETATIVO DE LOS MANUALES ESTUDIADOS	337
1. Análisis individual cualitativo e interpretativo de los manuales estudiados	337
1.1. Cuestionario del manual <i>Nuevo Prisma</i>	339
1.2. Cuestionario del manual <i>Nuevo sueña 2</i>	342
1.3. Cuestionario del manual <i>Prisma progresa</i>	345
1.4. Cuestionario del manual <i>Tema a Tema</i>	348
1.5. Cuestionario del manual <i>Meta ELE B1.1</i>	351
1.6. Cuestionario del manual <i>Meta ELE B1+</i>	354
1.7. Cuestionario del manual <i>Destino Dele</i>	357
1.8. Cuestionario del manual <i>ELE Actual</i>	360
1.9. Cuestionario del manual <i>Español lengua viva 2</i>	363
1.10. Cuestionario del manual <i>Gente hoy 2</i>	366
1.11. Cuestionario del manual <i>Nuevo Español en marcha 3</i>	369
1.12. Cuestionario del manual <i>Embarque 3</i>	372
1.13. Cuestionario del manual <i>DELE Inicial</i>	375
1.14. Cuestionario del manual <i>Aula 4</i>	378
1.15. Cuestionario del manual <i>Aula 3</i>	381
2. Conclusión estadística e interpretación global de los datos obtenidos por pregunta	384
CAPÍTULO 8: ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN LOS MANUALES DE ELE	427
1. Análisis individual cuantitativo y estadístico de los manuales estudiados	427
1.1. Análisis del manual <i>Nuevo Prisma</i>	429
1.2. Análisis del manual <i>Nuevo sueña 2</i>	431
1.3. Análisis del manual <i>Prisma progresa</i>	433
1.4. Análisis del manual <i>Tema a Tema</i>	435
1.5. Análisis del manual <i>Meta ELE B1.1</i>	437
1.6. Análisis del manual <i>Meta ELE B1+</i>	439
1.7. Análisis del manual <i>Destino Dele</i>	441
1.8. Análisis del manual <i>ELE Actual</i>	443
1.9. Análisis del manual <i>Español lengua viva 2</i>	445
1.10. Análisis del manual <i>Gente hoy 2</i>	447
1.11. Análisis del manual <i>Nuevo Español en marcha 3</i>	449
1.12. Análisis del manual <i>Embarque 3</i>	451
1.13. Análisis del manual <i>DELE Inicial</i>	453
1.14. Análisis del manual <i>Aula 4</i>	455
1.15. Análisis del manual <i>Aula 3</i>	457
2. Interpretación de los datos globales obtenidos sobre los textos	459

literarios tras el análisis individual de los manuales

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	463
1. Conclusiones	464
1.1. Relativo a los objetivos generales y específicos	464
1.2. Relativo a las hipótesis de partida o investigación	468
2. Implicaciones didácticas	474
3. Principales aportaciones del estudio	477
4. Limitaciones encontradas	478
5. Prospectivas investigadoras	480
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	483
ANEXOS	499
Anexo I: Listado de tablas por capítulos	503
Anexo II; Listado de gráficas por capítulos	509

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

1. Significado y relevancia del tema

La presente tesis girará en torno a la comprensión lectora y su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente dentro del campo de la didáctica de idiomas y del Español como Lengua Extranjera o ELE. Así, nos centraremos en cómo se trabaja la comprensión lectora dentro del aula de ELE, a través de los manuales o libros de texto y, de la misma forma, se investigará la relación que existe entre ella y la literatura.

Y es que lectura y educación han mantenido una estrecha relación desde los orígenes mismo de la historia del ser humano: la historia nace con la escritura y de forma simultánea con la lectura se desarrolla la enseñanza. En efecto, aunque la lectura misma ha variado a lo largo de los siglos, tanto en el tipo de lector, como en el uso o finalidad de la misma, a la par que ha recorrido un largo camino hasta tal y como la conocemos hoy en día, lo cierto es que ya desde sus inicios fue considerada como una capacidad imprescindible en el desarrollo del hombre. Así es, actualmente se tiende a

considerar la lectura como uno de los medios principales para acceder al mundo, motivo por el que es considerada un pilar básico dentro de la educación; la lectura constituye un instrumento potentísimo de instrucción, ya que no solo nos ayuda a aprender cualquier conocimiento del saber humano, sino que gracias a ella desarrollamos las capacidades cognitivas superiores, como la reflexión, el espíritu crítico o la conciencia.

Por este motivo forma parte del currículo educativo, tanto en la enseñanza de la lengua materna, como en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera. Ciñéndonos a esta última, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) habla de la necesidad de que el alumno posea y desarrolle tanto competencias generales como competencias comunicativas, pasando por el contexto, el ámbito o el texto. Así, y limitándonos a la competencia lingüística comunicativa, parece lógico que esta 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 los contenidos curriculares un pilar importante será desarrollar y trabajar en el alumno las actividades de lengua: 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, en cuanto a los objetivos propuestos para la didáctica de lenguas, y dejando al margen al resto de actividades, por comprensión lectora, el MCERL contempla el proceso de comprensión de textos escritos en una lengua distinta a la nativa, cuyo fin va desde disponer de una orientación general, hasta obtener información, seguir instrucciones o el mero hecho del disfrute.

Pero, llegados a este punto y, a pesar de la importancia de la comprensión lectora, con frecuencia los docentes podemos comprobar cómo la realidad del aula de ELE no es todo lo positiva que se esperaría y que los alumnos no entienden lo que leen, encontrándonos por tanto con un problema, ya que, si no comprenden lo que leen, no pueden desarrollar al completo las otras destrezas, no aprenden y, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje no funciona. Y es que 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. Los motivos que nos llevan a esto son múltiples y entre ellos se encuentran desde una enseñanza-aprendizaje desatinadas, hasta un desfase en las estrategias utilizadas o el poco hábito lector de los alumnos. Como docentes debemos atajar este problema y ponerle fin, con lo que concretar, definir, localizar y poner de manifiesto cuáles son lo posible motivos por los que el proceso de comprensión lectora no se realiza adecuadamente, deberá ser una de las premisas educativas básicas.

En este sentido, y aunque el interés por la comprensión lectora no es algo nuevo, se deben explorar nuevas vías de análisis que arrojen datos con los que se puedan establecer medidas preventivas. Así es, partiendo de la comprensión lectora, ya desde principios de siglo pasado, educadores, pedagogos y psicólogos se han preocupado por estudiar y determinar qué es lo que ocurre cuando un lector intenta hacerse con el significado del texto (Crowder, 1985; Smith, 1990; Cooper, 1990; Solé, 1992; Mendoza Fillola, 1998; Morais, 2001; Cassany, 2006; Zayas, 2012; entre otros). El camino ha sido largo hasta llegar a la concepción actual donde, además de considerar a la actividad de leer como un proceso complejo, se concibe desde la interrelación de una serie de componentes que se erigen como ejes centrales del mismo, hablamos del alumno, los textos y el factor contextual. Pero, aunque cada vez se conoce más en profundidad cómo se realiza dicho proceso lector, la realidad es que, tanto a la hora de enseñar como a la de aprender el proceso no se realiza con éxito ¿qué es lo que falla entonces? En revisar, analizar y examinar cómo se trabaja a diario la comprensión lectora estará la clave para determinar y establecer medidas para su mejora y desarrollo de cara a un futuro.

Y es en este contexto en el que se sitúa nuestro estudio, el cual sigue la línea de análisis de materiales trabajada por autores como Martin Peris (1996) o Ezeiza (2004). Concretamente, en el análisis de manuales o libros de textos, ya que, a pesar de que poco a poco las tecnologías van teniendo mayor presencia en el aula, a día de hoy, el manual sigue constituyendo un elemento esencial para el trabajo en la clase de idiomas, por no mencionar que a veces es el único con el que profesor y alumno cuentan. Por ello, y tras asentar las bases teóricas sobre las que se sustentará la investigación, se realizará un estudio y análisis de manuales, específicamente del nivel B1, con el que no enfrentaremos a cuestiones tan necesarias como con qué se

encuentran los profesores y alumnos cuando trabajan la comprensión lectora, cuáles son los textos y las estrategias empleados con dicho fin y otras cuestiones como el papel de la literatura dentro de todo este proceso.

2. Objetivos de trabajo

Como se ha puesto de manifiesto, la comprensión lectora es un elemento clave en el aprendizaje del alumno, sin embargo, vemos como en el día a día, hay alumnos que no comprenden lo que leen, saben leer, pero no comprenden. Atender a los motivos que nos llevan a este problema será una de las premisas sobre las que se sustente este estudio, además de concienciar acerca de la importancia de un buen trabajo con la comprensión lectora, profundizar en cuestiones básicas acerca de la misma o establecer cómo y con qué es trabajada.

Para ello se partirá de una serie de objetivos que irán desde lo más general a cuestiones más específicas. Así tenemos que el presente trabajo busca como objetivo global, analizar y comprender cómo enfrentan la comprensión lectora los manuales de ELE en el nivel B1, al menos un número representativo de ellos, tanto desde un punto de vista analítico como descriptivo, abarcando aspectos formales, metodológicos y de contenidos. Con esto se pretende obtener una cantidad importante de datos que sirvan como punto de partida para establecer parámetros y medias con los que contribuir al desarrollo y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo más eficiente y permanente.

Y será aquí, donde los denominados objetivos específicos, entrarán en juego, ayudándonos a alcanzar dicho objetivo global. En esta tesitura uno de los primeros objetivos específicos que se nos presentan será el de conocer las bases de trabajo para la comprensión lectora, es decir, qué tipologías textuales se usan y si están son adecuadas, o no, según lo establecido por el MCERL. Y es que, si queremos contribuir a un desarrollo pleno de la comprensión lectora y a un aprendizaje significativo por parte del alumno, la riqueza textual, entendida la misma en cuanto a diversidad de tipologías, es un punto a tener muy en cuenta, pues solo al enfrentarse a todas sus

variantes y por tanto comprender las mismas, el alumno desarrollará y asimilará estructuras variadas, a la vez que aprenderá mecanismos y recursos con los que poder expresarse en distintas circunstancias y situaciones.

Ligado a esto, otro de los objetivos específicos marcados para el desarrollo de este trabajo será el estudio de la forma en la que el alumno se enfrenta a la diversidad textual anteriormente mencionada. Es decir, no basta con la presencia y análisis de la diversidad textual, sino que es necesario que exista también una variedad de actividades, así como conocer cuáles son las tipologías de actividades más usadas y de qué forma abordan y trabajan los distintos textos dichas actividades, ¿fomentan la lectura?, ¿trabajan los contenidos antes, durante y al finalizar los textos?, ¿motivan el aprendizaje significativo del alumno? En definitiva, de nada sirve la diversidad textual si no es trabajada de una manera adecuada, si no se disponen de las estrategias y herramientas apropiadas con las que poder extraer todo su contenido. Por ello, y partiendo de lo que tenemos, se buscará establecer en qué medida contribuyen, o no, al desarrollo de una correcta comprensión lectora por parte del alumno y qué se puede hacer para mejorarlas.

Por último, dentro de los objetivos específicos se tendrán en cuenta, además de los contenidos y la metodología, otras cuestiones como el análisis formal, es decir, cómo se presentan los textos y las actividades al alumno, si vienen o no acompañado de imágenes, si presentan un aspecto atractivo o motivador, etc. De la misma manera indagaremos en la relación que se establece entre las mencionadas tipologías textuales, la comprensión lectora y la literatura. Y es que ambos aspectos, a pesar de no ser puntos a los que se atiende normalmente para el estudio de la comprensión lectora, son dos factores a tener muy en cuenta. El aspecto formal porque es la carta de presentación al alumno, solo la forma en la que los textos son presentados contribuyen a la aceptación o rechazo por parte del alumno. De la misma manera que trabajar con material literario, tal y como se expondrá, puede resultar un factor motivador si se atiende a rasgos como su carácter de material real o su relación con la cultura de la lengua estudiada, siempre y cuando este se trabaje de una forma adecuada y adaptada al nivel del alumno.

Expuestos, *grosso modo*, los objetivos, se ha de mencionar que para

alcanzarlos, y como si de un objetivo más se tratase, elaboraremos una investigación que partirá del análisis de manuales, cuyo fin será obtener datos que nos den una situación lo más precisa posible del tratamiento de la comprensión lectora. Gracias a esta se establecerán los porcentajes sobre frecuencias y tipos, de forma que se pueda establecer un patrón e interpretar los resultados, comprobando si estos se adaptan al plan curricular establecido por el MCERL, cómo podemos trabajar la comprensión lectora con cada tipología, las carencias que se pueden detectar y las posibles medidas para solucionar los problemas detectados.

3. Método y fuentes

Para el desarrollo del presente trabajo se ha acudido a diversas fuentes. Para la fundamentación teórica se han utilizado principalmente fuentes bibliográficas tanto en español como en inglés en los formatos papel o electrónico. La mayor parte de las fuentes en papel han sido obtenidas a través de las distintas bibliotecas pertenecientes a la Universidad de Granada, y en el caso de las fuentes en formato electrónico su consecución se ha realizado mediante el uso de bases de datos bibliográficas de las distintas universidades españolas y redes electrónicas de la Universidad de Granada, como TESEO o Dialnet. Asimismo, se ha recurrido cuando ha sido pertinente, mediante pago y suscripción a distintas páginas web como Ebiblioteca, Slideshare, Issuu o Calameo.

Para el desarrollo de la investigación, junto a la bibliografía examinada, citada en los lugares correspondientes y recogida en su totalidad a la finalización de la presente tesis, se atendió a un corpus de quince manuales de ELE para el nivel B1 según el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas. Dichos manuales fueron facilitados por las diferentes editoriales, mediante el contacto con ellas por correos y la concesión, tanto el material como el permiso para la elaboración del análisis.

4. Estructura del trabajo

Una vez comentada la relevancia del tema y expuestos los objetivos de estudio y las fuentes utilizadas, se procederá a comentar la estructura del mismo. Así, tras la introducción, la presente tesis doctoral se estructurará en dos partes claramente diferenciadas: una primera donde se desarrollarán los fundamentos teóricos y una segunda donde se recogerá la investigación, los datos extraídos de la misma, las conclusiones y las referencias bibliográficas.

Empezando por el marco teórico, este abarcará los primeros cuatro capítulos, (capítulos 1-4) y es aquí donde se recogerán de manera sucinta y se asentarán los aspectos epistemológicos y pedagógicos que se relacionan específicamente con nuestra investigación.

De esa forma, el primer capítulo abordará los fundamentos generales sobre el concepto de la lectura, qué se entiende por leer y qué es realmente leer, así como la evolución del concepto mismo y la relación que se establece entre la lectura y la enseñanza desde su nacimiento a su consolidación como aprendizaje básico. Y es que la lectura, a lo largo de los siglos, ha pasado por diferentes concepciones, tipos de lectores, uso y finalidad misma, hasta el momento actual donde es parte primordial y clave del currículo académico y del desarrollo del ser humano.

En el segundo capítulo y dada la importancia que la comprensión lectora adquiere tanto en el ámbito académico como en el personal, nos acercaremos a ella atendiendo a diversas cuestiones generales. Así, tras una definición del término y la evolución que el propio concepto ha tenido a lo largo de los siglos, se procederá a realizar una breve panorámica temporal desde el sistema letra a letra hasta la posición actual donde la comprensión lectora es entendida como la interrelación que se da entre tres ejes: lector, texto y contexto. Ejes sobre los cuales profundizaremos, de manera general, a fin de establecer y determinar de una forma clara los pilares básicos sobre los que se sustenta la comprensión. Asimismo, y con igual importancia, otros aspectos relacionados con la comprensión lectora sobre los que se tratará en este capítulo, serán las estrategias para su mejora o cómo debemos trabajar la misma, las teorías acerca del funcionamiento de la comprensión o el modo en que los subprocesos se suceden y

relacionan. Por último, nos centraremos en la comprensión desde un punto de vista psicolingüístico y didáctico, además de en los tipos de lectura y de comprensión que existen y con los que podemos trabajar en clase.

Pasando de aspectos más generales al ámbito de la didáctica de idiomas, el capítulo tres se centrará concretamente en el estudio, análisis y revisión de los diferentes métodos y enfoques que se han usado para impartir la enseñanza de idiomas, tanto de forma general como en la enseñanza de ELE. De esa forma, a lo largo de sus páginas, veremos cómo los métodos de enseñanza han evolucionado de aquellos primeros centrados en la gramática-traducción, pasando por otros como el estructuralismo, los nocio-funcionales o el enfoque por tareas, por citar sólo algunos, hasta llegar al momento actual donde predomina un punto de vista ecléctico que se rige por lo establecido por el MCERL y en el caso del español por el Instituto Cervantes y su plan curricular.

De manera subsecuente, el capítulo cuarto y último de esta fundamentación teórica, discurrirá por completo en la relación que se establece entre la comprensión lectora y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Así, con los conceptos generales sobre la comprensión lectora asentados y teniendo en mente la importancia de un enfoque comunicativo y ecléctico, en este capítulo se estudiará la forma en la que la comprensión lectora se trabaja y estudia dentro del aula de idiomas, pero siempre atendiendo al mencionado eje triangular, esto es; alumno, texto y lector. En la misma línea y derivados de ella se incluyen dos apartados más dentro de este capítulo. El primero de ellos tratará sobre la relación entre la comprensión lectora y los manuales o libros de texto y es que, a pesar de los avances tecnológicos, la realidad del aula nos dice que la comprensión lectora se sigue trabajando a través de manuales por lo que es necesario realizar análisis sistemáticos que evalúen los diferentes aspectos. Y en segundo y último lugar, se atenderá al uso de materiales literarios y su relación con la comprensión lectora, desde los orígenes mismos de la relación entre la literatura y la enseñanza de idiomas, pasando por su estado actual, las diferentes posturas en contra y las actuales y cada vez más a favor que proclaman sus amplias posibilidades. Afirmación correcta siempre y cuando se trabaje de una forma adecuada, no como si de una clase de literatura propiamente dicha se tratara, sino como

una herramienta más con la que trabajar el proceso de comprensión lectora.

Dando por finalizada esta primera parte de fundamentos teóricos, la segunda estará compuesta por los siguientes cinco y últimos capítulos (capítulos 5-9), en los que se exponen, respectivamente, el estado de la cuestión, la metodología y diseño de la investigación, (capítulo 5), los diferentes análisis realizados: análisis cuantitativo y estadístico de la tipología de textos y actividades (capítulo 6), análisis cualitativo e interpretativo del ámbito formal, de contenido y metodológico (capítulo 7) y análisis de la presencia de textos literarios (capítulo 8), los resultados obtenidos y las conclusiones y consideraciones finales que recogen, así como las aportaciones, implicaciones didácticas, limitaciones del estudio y algunas perspectivas investigaciones que quedan abiertas con este estudio (capítulo 9).

El trabajo se cerrará con las referencias bibliográficas manejadas y con un índice de tablas y otro de gráficas.

5. Agradecimientos

Volviendo la vista atrás, y a pesar de que no son muchas las personas que me han acompañado durante el proceso de realización de la presente tesis, como suele decirse, importa más la calidad que la cantidad. Por ello, vaya desde este mismo momento mi eterno y sincero agradecimiento a todas y cada una de ellas:

A la Dra. M.^a Pilar Núñez Delgado, mi directora de tesis, por confiar en mí desde el primer momento, por su capacidad innata para guiar mi proceso, por su compromiso, por saber darme fuerzas desde la distancia, por su magnífica y acertada dirección, por su claridad pedagógica, por su sencillez y, sobre todo, por no rendirse conmigo a pesar de todo. No terminaría nunca de darte las gracias por todo lo que haces.

A las diferentes editoriales que han contribuido con su aportación de materiales a la realización de esta tesis, pues su generosidad desinteresada ha posibilitado el presente estudio. Ojalá lo aquí recogido sirva para contribuir a la gran labor que

realizan día tras días elaborando materiales con los que trabajar en el aula de ELE y hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más fácil y motivador, tanto para los alumnos como para nosotros los docentes.

A mis padres, Herminia y José, por hacerme quien soy, por permitirme soñar y no ponerme nunca barreras, a pesar de la distancia, a pesar de los largos meses sin vernos.

A Víctor Manuel Navarro García, de una manera especial, pues sin ti nada de esto habría sido posible. *Togheter we're invincible*. Cómo no agradecerte todo si has creído más en mí de lo que era capaz de hacerlo. Gracias por el apoyo incondicional y sincero, por las largas noches de trabajo, por tu paciencia infinita, por el cariño, por ser tú. Es en las situaciones difíciles cuando se demuestran las cosas y como siempre has estado ahí día tras día. Por ser un equipo. Gracias.

A ti, para que quede escrito eternamente, para que nunca olvides lo que eres capaz de hacer, para que nadie te convenza de lo contrario.

A todos, gracias.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1
BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA.
EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO Y DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

1. ¿Qué es leer y qué entendemos por leer? El concepto de lectura

A la hora de abordar nuestro objeto de estudio, una primera pregunta se viene a la mente: ¿qué es leer? o, mejor dicho, ¿qué se entiende por leer y qué es realmente leer?

Según Morais (2001: 9): “El arte de leer y el arte de escribir, como el de hablar y el de percibir, son habilidades mal conocidas”. Y es que, a pesar del uso y de la gran utilidad de estas destrezas nos servimos de ellas sin darnos apenas cuenta, si bien, y sobre todo desde los años sesenta del pasado siglo, muchas son las disciplinas y campos de conocimiento que han tratado de profundizar y dar respuestas a las preguntas anteriores, lo que viene a corroborar su complejidad y la importancia que tienen para el ser humano. Quizás por ello nos volvemos a preguntar: ¿qué es leer?, ya que la actitud de interrogarse sobre este concepto podría resultar muy útil, y no solo

para establecer el tema de estudio y concretarlo, sino para evitar caer en la trampa de la amalgama.

Si nos vamos al Diccionario de la Real Academia Española¹ encontramos varias acepciones o significados bajo el rótulo de leer, tales como:

1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. 2. tr. Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. 3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo. 4. tr. En las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección. 5. tr. Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. 6. tr. Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas. 7. tr. Descifrar un código de signos supersticiosos para adivinar algo oculto. 8. tr. p. us. Dicho de un profesor: Enseñar o explicar a sus oyentes alguna materia sobre un texto.

Como se observa la multiplicidad de significados permite que el verbo leer pueda usarse con distintas acepciones dependiendo del contexto donde se sitúe, tal y como defiende Smith (1990:128):

No tiene sentido buscar una definición sencilla de la ‘lectura’. La ‘lectura’ no es muy diferente a otras palabras de uso habitual en nuestro idioma, y tiene múltiples significados. Y, dado que el significado de la palabra en cualquier situación en particular dependerá en gran medida del contexto en el que ella aparezca, no debemos esperar que se nos brinde una única definición de lectura.

La complejidad de su definición responde desde un principio a la polisemia del vocablo, esto se debe, en parte, a la misma gestación de la palabra y de su significado. Cuando aún estaba naciendo la “lectura” y no se sabía muy bien qué entender por ella, el mismo término era una incógnita y se empleaban multitud de vocablos referidos a esta acción, tal y como aparecen recogidos en el estudio de Pierre Chantraine². De todos, uno fue el que permaneció, *legere*, que llegó a nuestros días como *leer*; sin

¹ Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22a. ed. Madrid: Espasa-Calpe, Disponible en : <http://lema.rae.es/drae/?val=leer>

² P. Chantraine, “Les verbes grecs signifiant «lire»”. En *Mélanges Henri Grégoire*, II, Bruselas, 1950, pp. 115-126. Citado por Jesper Svenbro (1997: 61).

embargo, la amplitud de actividades a las que la palabra puede referirse no se restringió, mas al contrario, se amplió, así podemos leer representaciones gráficas, lenguaje corporal o mímica; leer indicios corporales o intangibles para adivinar sentimientos o incluso augurar el futuro y un largo etcétera³. O en palabras de Robert Crowder (1985:11): “La lectura es un espléndido laboratorio natural para el estudio del proceso del conocimiento y se puede relacionar con casi todos los procesos cognitivos, desde la sensación y la percepción hasta la comprensión y el razonamiento”.

Es decir, la complejidad de su definición se debe a que podemos identificar *leer* con casi todos los procesos cognitivos, de ahí su polisemia; con todo, solo uno de esos tantos significados nos es válido a la hora de elaborar este trabajo, y es esto precisamente lo primero que se quiere acotar, el objeto de estudio.

La actividad de leer se entiende desde un triple prisma: por un lado, se sitúa un nivel global donde se identifica a la lectura como una manera de interpretar el mundo; en un segundo nivel se halla, en una interpretación amplia, todo aquello referente a las imágenes o hechos (leer gestos, indicios o cualquier otro tipo de signo) y, por último, en un sentido más restringido y a la vez más pertinente, se encuentra el acto de leer textos impresos o escritos y comprender su significado.

En el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura recientemente se ha hecho mucho hincapié en este último y muchas son las definiciones que se han dado, pasando de una caracterización mecánica y limitada donde se concebía la lectura como un mero acto de descodificación⁴, a otra que atiende más a la comprensión y a la interpretación⁵.

En efecto, hasta hace poco se entendía el acto de leer como un proceso de

³ Así lo recoge Alberto Manguel, (1998: 21): "Leer letras en una página es sólo una de sus muchas formas. El astrónomo que lee un mapa de estrellas que ya no existen; el arquitecto japonés que lee el terreno donde va a edificar una casa [...], la jugadora de cartas [...], el adivino chino [...], el psiquiatra que ayuda a sus pacientes a leer sus propios sueños [...], el granjero que lee en el cielo el tiempo atmosférico [...]. Todos ellos comparten con los lectores la habilidad de descifrar y traducir signos”.

⁴ Hablamos del proceso de reconocer las palabras escritas, identificando la palabra con una serie de formas ortográficas que posee un significado por separado y en conjunto y al que le corresponde una pronunciación concreta. Contemplan, por tanto, este tipo de definiciones un nivel fonético-fonológico, morfo-sintáctico y léxico-semántico

⁵ Con esta concepción de lo que es la lectura superaríamos la definición anterior y además de los niveles correspondientes atenderíamos al nivel pragmático-discursivo.

percibir y comprender textos escritos, sobre todo en expresiones referidas al aprendizaje inicial de la lectoescritura, identificando el leer con una simple descodificación. Este hecho no es del todo cierto pues la lectura, como defiende Crowder (1985:119), engloba mucho más:

La lectura no consiste simplemente en transferir información desde la letra impresa hasta la mente del lector, sino que también contribuye activamente el almacén de conocimientos del lector. Al leer, aportamos nuestra propia experiencia, llenando huecos, interpretando y extrapolando a partir del texto.

Es en esta línea donde se mueven los últimos estudios a cargo de autores como Smith (1990), Cooper (1990), Solé (1992), Mendoza Fillola (1998), Morais (2001) o Cassany (2006), entre otros, que entienden que la actividad de leer, condición fundamental para desenvolverse en los distintos escenarios de la vida actual, bajo aspectos socioculturales y funcionalistas, debe atender tanto al texto, en cuanto a forma y contenido, como al lector en calidad de elemento clave con sus expectativas y conocimientos previos, o en palabras de Isabel Solé (1992: 17-18):

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura [...]. El significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado [...]. El significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel.

Es decir, debemos entender la lectura como un acto vivo y cambiante, que bajo lo que Isabel Solé (1992) denomina “una perspectiva interactiva”, depende de cada lector, de sus circunstancias y sus vivencias, de sus objetivos y sus fines y que, a la vez, ofrece y posee la posibilidad de ser “cambiado” por el lector y “cambiar” a este.

Contestando la pregunta que lanzábamos inicialmente, podríamos decir que leer no es sólo un proceso sistemático de descodificación, existen en él otros condicionantes que lo hacen único y necesario: el papel y la importancia del lector, sus

saberes previos y su experiencia de vida, el interés que lo acerca a esa lectura, su finalidad y su significación posterior. Ya lo dijo Smith (1990:71):

Se suele percibir sencillamente la lectura como un problema de mera «descodificación de fonemas» [...]. Se supone, entonces, que el significado está inmediatamente disponible en estos fonemas del discurso oral que el lector imagina estar oyendo [...]. Pero hay dos objeciones posibles a tales suposiciones. Una de ellas es [...] que el significado es algo que uno [el lector] aporta al lenguaje escrito en lugar de extraerlo de él. [...]. La segunda objeción [...] es que es imposible descodificar el lenguaje escrito y convertirlo en discurso oral, al menos si no se comprende previamente ese mismo lenguaje.

Y así lo define Mendoza Fillola (1998: 14):

Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valoraciones y juicios. Por ello leer es participar en un proceso activo de recepción.

La lectura debe entenderse, pues, como proceso activo, como inferencia continua entre nueva y previa información, como herramientas y posibilidades esenciales para el desarrollo del ser humano. Pero no solo eso, si nos quedásemos aquí estaríamos dejando de lado un elemento, tanto o igual de importante, como las destrezas cognitivas de la comprensión, el lector o el propio texto, hablamos del contexto y de las formas particulares que adquiere la lectura en cada realidad, en otras palabras, el componente sociocultural que menciona Cassany (2006:23):

La orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son «construcciones sociales, actividades socialmente definidas» [...]. La lectura varía a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana [...]. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares.

Afirmación a la que el propio Cassany (2006:24) añade y sentencia:

«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta.

En conclusión, la lectura debe entenderse como un proceso activo y complejo del que depende en parte el desarrollo del ser humano, entendido este como un ser social dentro de una comunidad. Una consecuencia que ha originado desde el inicio del lenguaje que el acto de leer haya sido considerado fundamental para la educación tal y como veremos a continuación.

2. Breve panorámica general del nacimiento de la lectura y de su consolidación como aprendizaje básico

La lectura es uno de los aprendizajes básicos más importantes que nos aporta la educación; constituye un instrumento potentísimo de instrucción ya que no solo nos ayuda a aprender cualquier conocimiento del saber humano, sino que, gracias a ella desarrollamos las capacidades cognitivas superiores: reflexión, espíritu crítico, conciencia, etcétera.

A pesar de que la lectura ha recorrido un largo camino hasta establecerse como pilar básico, lo cierto es que, tal y como se pretende desarrollar en este apartado, desde los orígenes, cuando la capacidad de descifrar símbolos era algo de índole casi “mágica”, la alfabetización, la lectura fueron ya consideradas como una capacidad imprescindible en el desarrollo del hombre.

Si nos remontamos a los orígenes de la civilización, antes del nacimiento de la escritura, casi toda la crítica coincide en caracterizar la vida como algo repetitivo donde la educación quedaba restringida al presente inmediato y espontáneo, una vida ceñida a los usos y las costumbres propias de cada periodo, donde poco a poco, el hecho de querer dejar permanencia, hizo a los humanos idear un sistema de signos con los que representar los objetos que se hallaban a su alrededor. Tomemos este fragmento

de Pérez-Rioja (1986: 17-18) como punto de partida:

Un enorme progreso se debió alcanzar cuando por los adelantos del dibujo, se hizo de la imagen el emblema del objeto y cuando al combinar una serie de imágenes, se logró representar ante los ojos un relato seguido y coherente. Así nació la escritura ideográfica, la primera que conocemos [...]. La transición de la pintura escrita al uso de letras que representaban sonidos específicos se produjo muy lentamente y como resultado de un gran esfuerzo. Unos veinticinco siglos a .de C., los egipcios habían logrado analizar sílabas y palabras y habían desarrollado una serie de símbolos que las representaban: esos símbolos y sonidos originarían el alfabeto fenicio, del cual saldrían a su vez, las letras griegas y el alfabeto romano.

Justamente, si tuviéramos que hablar de una historia del alfabeto, deberíamos situarlo en el antiguo Egipto; deberíamos hablar de la escritura cuneiforme de Mesopotamia o de la importancia de los jeroglíficos, los cuales, a través de lo que se ha tenido a bien calificar como el principio de *rebús*, acabaron pasando de simples sistemas pictográficos a signos logográficos o fonogramas. Sistemas farragosos, no obstante, y de difícil denominación que terminaban restringiendo el acceso a la lectura a los escribas, una clase social normalmente perteneciente a la aristocracia, única capaz de permitirse dedicar su vida a los estudios y duros años de preparación. Sus funciones iban desde ser escribas del pueblo a escribas reales, pasando por funcionarios administrativos o sacerdotes, lo cual les procuraba gran prestigio social y no pocos privilegios. Quizás, debido a estos privilegios, fue por lo que durante mucho tiempo fomentaron el inmovilismo del sistema alfabético, mostrándose reacios a la simplificación para no perder los derechos a los que estaban acostumbrados.

Clemente Linuesa (1990: 54) habla de la fonetización como el principal adelanto para llegar al alfabeto representante de todos los fonemas:

La fonetización empieza, pues, a evidenciar que la escritura, en realidad, puede ser un sistema que represente a la lengua oral, a sus sonidos, y no directamente a las cosas; y la evolución hacia los alfabetos pasó, desde esos primeros signos fonéticos añadidos a los ideogramas o logogramas, a un segundo estadio en que se representaron sólo elementos fónicos de la lengua. Al principio fueron escrituras silábicas que representaban a la lengua oral, pero en el nivel silábico [...] cuneiformes, los semítico-occidentales o el chipriota [...]. La escritura fenicia,

que algunos consideraban silabario, era en realidad un sistema consonántico, porque las letras sólo representan consonantes, mientras que las vocales se expresan con signos diacríticos.

Como vemos, al parecer los primeros en escribir consonantes aisladas fueron los pueblos semíticos occidentales: hebreos y fenicios. Y parece comúnmente aceptado que es de estos de quienes los griegos toman su sistema y lo adaptan a su lenguaje, transformando algunas consonantes y semiconsonantes en vocales, dando lugar al alfabeto griego y posteriormente al romano del cual procede el actual.

La historia nace con el libro⁶, con la creación del alfabeto griego y será por Grecia por donde empecemos esta breve panorámica, que no pretende otra cosa que, a grandes rasgos, señalar lo que la lectura ha sido y ha aportado a la historia de la humanidad⁷.

Parece lógico suponer que la creación del alfabeto griego tuvo un considerable impacto político, social y cultural sobre los propios ciudadanos; su simplificación facilitó el acceso a la lectura y escritura favoreciendo, entre otras cosas, el desarrollo de la democracia.

La antigua Hélade se hallaba dividida en polis, entre las que destacan Esparta y Atenas, dos ciudades bien distintas, pero con un objetivo común: la enseñanza de la lectura desde una edad bien temprana. Según Plutarco en la *Vida de Licurgo*, en Esparta primaban más la preparación física, la intrepidez y las proezas militares, aunque los niños que iban a la escuela debían aprender, junto a estas anteriores las habilidades de la lectura y la escritura.

Atenas, por su parte, no solo se convirtió en el primer pueblo preocupado por el proceso educativo o *paideia*, sino que a partir del siglo VII a. C., la capacidad de

⁶ La aparición de la escritura y de forma simultánea la posibilidad de la lectura, nos hacen caer a veces en el error de entremezclar su historia, confundiendo lo que Paul Ricoeur denominó, en el año 1985, en su obra *Temps et récit*: “el mundo del texto” y “el mundo del lector”, ya que una cosa es la huella escrita y otra la lectura, aunque la historia de ambas camine de la mano desde tiempos pretéritos. Lo cierto es que la introducción del alfabeto, allá por el siglo VII a. C., traerá consecuencias trascendentales para la historia de la humanidad al posibilitar el acceso a la escritura y la lectura a un cada vez mayor número de personas.

⁷ Queremos reiterar que, lo que a continuación se ofrece, no pretende ser un estudio riguroso de la historia de la lectura. La amplitud del campo de estudio, de los periodos abarcados y de la extensión de los diversos acontecimientos, en los diferentes lugares, limita, en cierta manera, a recoger los datos más generales y pertinentes de las diferentes épocas tratadas. Para un estudio más en profundidad de este apartado ver Pérez-Rioja (1986), Carvallo, G. y Chartier, R. (dirs.), (1997) o Manguel (1998).

leer y escribir fue pasando gradualmente de ser utilizada como memoria de transacciones comerciales, custodia de leyes o códigos religiosos a ser depositaria del pensamiento humano⁸. Así apunta Manguel (1998: 80) que, aunque “en la época de Sócrates (469-399 a.C.) los textos escritos no eran algo corriente, en el siglo V a.C. ya existía en Atenas un considerable número de libros editados que se vendían y se compraban”.

El aprendizaje de la lectura se hizo totalmente necesario, no solo para acceder al mundo de lo escrito, sino para facilitar el cumplimiento de los deberes y los derechos, es decir, era necesario en muchos actos de la vida civil y política, ya que el ciudadano debía conocer y obedecer las leyes de la ciudad que condicionaban los derechos de la polis, y por otra parte, los derechos de sus habitantes, pero más allá, la lectura de los grandes poetas servía como modelo de hombres insignes y héroes a quienes imitar en conducta y modo de vida.

Y ¿cómo se enseñaba? Si bien es cierto que eran escasos los que poseían y tenían el privilegio de acceder a la educación, ya en el siglo VI a. C., en Atenas apareció una legislación sobre la escuela que establecía entre los deberes de los padres la obligación de enseñar a leer. Desde su nacimiento y hasta aproximadamente los siete años de edad, la educación del niño recaía bajo la tutela de la madre y/o de la nodriza quienes lo entretenían, le enseñaban las buenas costumbres, velaban por el aprendizaje del lenguaje y lo introducían en la tradición cultural preparándolo para la enseñanza posterior de las letras. A partir de los siete años y bajo la tutela del pedagogo, se asistía a una especie de escuela elemental donde se estudiaba música, lectura, escritura y cálculo. Y fue dentro de las cuales que la aparición del alfabeto proporcionó una facilidad para la enseñanza del mismo hasta entonces desconocida, que se tradujo en

⁸ No se debe olvidar que para los griegos el poder de la palabra hablada era supremo y valoraban, sobre todo, la lectura en voz alta quedando la palabra escrita relegada a una posible lectura oral posterior. El mismo Sócrates habla de los libros como ayuda a la memoria tal y como lo recoge su discípulo Platón (427-347 a. de C.) en el *Fedro* con las siguientes palabras del maestro: “Pues este grave inconveniente es, ante todo, semejante a la pintura” [...] y “provocará el olvido en las almas de quienes aprenden porque no se usarán su memoria y se fiarán de los caracteres escritos y no recordarán por ellos mismos”. En efecto, muchos sabios y filósofos de la época ven en el libro un apoyo memorístico totalmente prescindible temiendo los más que la palabra escrita disminuyera en el hombre la fuerza que la memoria había procurado anteriormente y los menos, como Platón, que la difusión de la cultura debía pasar por el camino de la escritura y superar tiempo y espacio, aunque a la larga debilitara la memoria, poniendo los decires de los siglos a disposición pública.

la creación de lo que hoy conocemos como escuela del alfabeto. El aprendizaje de la lectura era arduo y muy riguroso: primero se memorizaba el alfabeto, luego todas las posibles combinaciones en sílabas y finalmente la palabra, tal y como recoge Morais (2001: 223):

A lo largo de la historia de la civilización occidental, el método de instrucción más utilizado para la instrucción lectora ha sido el método alfabético [...]. Parece que los griegos aprendían a recitar las letras tanto de la primera a la última como de la última a la primera [...]. Después se les enseñaba a asociar el nombre de cada una de las letras con un símbolo. A continuación, las consonantes y las vocales se les hacía recitar sílabas sin sentido [...]. Solo después de meses, incluso años, practicando estos ejercicios, eran, por fin, confrontados con la lectura.

Cuando sabían leer recibían las obras de los grandes poetas, Homero –con preferencia por *La Ilíada* y *La Odisea*–, Píndaro, Esquilo, Sófocles, etc., para que les sirviera de modelo cívico y sintieran deseos de emular sus vidas, acciones y pensamientos; además, la lectura y los numerosos ejercicios de copia y dictado de las grandes obras le servían para perfeccionar el lenguaje y reforzar la memoria. Esta lectura de las grandes obras se hacía muy lentamente ya que, aunque se contaba con unas letras de gran tamaño, carecían de separación alguna, por lo que antes de su lectura se deletreaba en voz baja y se repetía con la entonación adecuada⁹. Poco a poco en Grecia, aunque surgirían nuevas escuelas como la estoica y las epicúreas, iría quedando desplazada por Alejandría, la cual llegó a ser el verdadero centro intelectual del mundo helenístico con su famosa biblioteca, hasta la conquista de Grecia por Roma en el año 148 a. C.

Roma, pueblo apegado a las tradiciones, destacaba por su agricultura, su concepto de patria y por el respeto a los mayores o *mosmaiorum*. El padre de familia o *paterfamilias*, representaba la autoridad máxima dentro del vínculo doméstico y junto con su consorte o *materfamilia* eran los encargados durante los primeros años de edad

⁹ Es importante recordar la importancia que alcanzarían la retórica y la dialéctica en el mundo antiguo y el papel que jugaron los sofistas a partir de la segunda mitad del siglo V a. C. como impulsores, considerándose a sí mismos maestros de enseñanzas superiores cuyo fin último era formar al político orador, así como el desprestigio en el que fueron cayendo con el paso del tiempo, aunque las bases que asentaron de la retórica y la dialéctica hayan llegado a nuestros días.

de afianzar en sus hijos los valores relativos a los conceptos de trabajo, familia y patria, tan importantes para su civilización.

Hasta los siete años, y al igual que ocurría en Grecia, la educación corría a cargo de la madre, quien iniciaba a los hijos en las tradiciones familiares de respeto y obediencia a los dioses y mayores. A partir de los siete años, el niño abandonaba la tutela de la madre y pasaba a depender del padre al que acompañaba en las tareas del campo, incluso en las sesiones del senado y los banquetes, a modo de observador, hasta cumplir los diecisiete años, periodo en el que se daba por concluida su formación.

A partir del siglo II a. C., y tras la conquista de la Magna Grecia, la educación y la vida en general romana sufrió un brusco cambio. Se suele decir que el conquistado, conquista al conquistador, y nada más lejos de la realidad; Roma, deslumbrada por Grecia, hace del mundo heleno su patrón de cultura y su *modus vivendi*. Con el acceso a Grecia, los políticos romanos y los ciudadanos descubrirían las posibilidades de la educación y de la cultura, por lo que los cambios pronto empezarían a dejarse ver. Roma atrajo hacia sí todo lo que pudo del mundo griego y lo asimiló a su propio sistema, transformó su alfabeto, combinó la enseñanza de sus textos con los modelos literarios griegos y se sirvió de un elenco de profesores, la mayoría de ellos esclavos capturados, que vieron en la docencia su carta para alcanzar la libertad¹⁰.

Como es de suponer, por este proceso de asimilación y adaptación, la escuela romana y la educación en general de los niños no fue muy diferente a la del mundo heleno. Es gracias a Quintiliano y a su *Institutiones oratoriae* por lo que conocemos el sistema de educación en Roma y, sobre todo, cómo se realizaba la lectura dentro de la misma. A Quintiliano, conocido por muchos como el mejor profesor de retórica del mundo antiguo junto con Isócrates, también debemos la división de la educación en: doméstica u hogareña –de la que hemos hablado anteriormente a cargo de la *materfamilias*– escuela elemental, escuela media y escuela superior.

A la escuela elemental, llamada *ludus literarius*, llegaban los niños con siete

¹⁰ Hay que remarcar, que, si bien en un primer momento Roma tomó como modelo a Grecia, pronto encontraría la forma de destacar por sí misma; así forman parte de su legado, además del alfabeto latino, el estudio de la ingeniería, el derecho, la administración o la organización del gobierno.

años de edad y permanecían en ella hasta aproximadamente los once o doce. También iban las niñas, aunque en mucha menor medida, y a ambos les acompañaba la figura del pedagogo que solía ser, en el mayor de los casos, un esclavo griego. En ella se aprendía a leer y a escribir utilizando métodos idénticos a los usados en las escuelas griegas: primero debían memorizar el nombre de todas y cada una de las letras del alfabeto, recibiendo el nombre de *abecedarii* quienes los superaban; en segundo lugar, se pasaba a combinar letras para aprender a formar sílabas (*syllabarii*) y por último palabras (*nominarii*). El siguiente paso era trabajar con frases breves, frecuentemente máximas, las cuales, además de manejo y soltura, proporcionaban códigos morales y éticos para la vida civil. Por último, se pasaban a los grandes textos y poemas. Este proceso era lento y complicado por lo que en algún intento de motivar a los alumnos más pequeños se les dieron letras hechas de huesos o de marfil para que empezaran a jugar con ellas.

No todos los niños continuaban sus estudios, solo los de la aristocracia o comerciantes más influyentes quienes al cumplir los doce años pasaban a la escuela media, donde estaban hasta aproximadamente los quince. La escuela media, siguiendo el modelo griego, comprendía el estudio teórico de la lengua y la explicación de los autores¹¹. Para el estudio teórico de la lengua se partía del análisis de los elementos de la oración hasta concluir en la sintaxis propiamente dicha y para la cual eran los textos clásicos el soporte más recurrente. Asimismo, para la explicación de autores y de textos –*enarratio*–, el proceso a seguir era comenzar por una lectura expresiva de textos corregidos anteriormente por el maestro –*praelectio*– a la que seguía una lectura en voz alta que debían memorizar y recitar. Por último, se exponía el texto incluyendo en él desde una explicación al ritmo de los versos, pasando por las palabras difíciles o los giros poéticos hasta la referencia de lugares, mitología, etcétera.

Una vez cumplidos los quince años, y si se deseaba continuar la formación, se pasaba a la escuela superior donde se hacía especial énfasis en la enseñanza de la oratoria a cargo del maestro rector. En términos generales, la educación retórica

¹¹ El estudio teórico de la lengua o gramática latina fue en su gran mayoría una adaptación realizada por Varrón y posteriormente por Palemón, de la filología griega creada por Dionisio de Tracia en las escuelas de Rodas.

romana se distanciaba bastante de la helena pues, mientras esta primera se decantaba más hacia la filosofía, en Roma se preparaba al alumno para el ejercicio de la abogacía.

Quizás en parte por la practicidad que caracterizó al Imperio Romano, quizás por la progresiva decadencia del espíritu, los valores y la cultura en general, la realidad fue que, en detrimento del pensamiento y la memoria, se acentuó el recurso de los libros y aparecieron los primeros manuales e introducciones. La cultura se vuelve libresca, así lo describe Clemente Linuesa (1990), quien afirma que muchos textos literarios se editan con la función principal de aprender correctamente la lengua oral a la vez que se adquieren nociones para formar al ciudadano en ética e historia.

Efectivamente, a pesar de existir una “bibliomanía” y una tendencia cada vez mayor a la especialización en relación al aprendizaje de la lectura y de la enseñanza, no debemos olvidar que la lectura sigue siendo en voz alta. No es que se desconociera la lectura en voz baja, pero era algo inusual, hecho que parece perfectamente lógico si tenemos en cuenta la importancia que la lectura en voz alta había tenido en siglos anteriores – y que seguirá teniendo en siglos venideros al ser la única manera de llegar a las masas analfabetas–.

Y con esto llegamos a la Edad Media, será en Constantinopla, último reducto del Imperio Romano, con el emperador Justiniano con quien el cristianismo se imponga como religión y doctrina oficial, si bien ya con Constantino I se había consolidado. Este hecho, que en un principio pudo parecer baladí, será el que marque la tendencia y el camino a seguir durante todo el periodo que le sobreviene, especialmente en lo alusivo a cultura y educación.

Los estudiosos suelen citar convencionalmente la caída de Constantinopla como el principio de la Edad Media, una Edad Media que trajo una serie de cambios en todos y cada uno de los aspectos de la vida. En el terreno económico se pasó del esclavismo a la producción feudal; en el terreno social se produjo una transición entre la desaparición del concepto de ciudadanía y la aparición de los estamentos medievales; en lo político se descompusieron las estructuras centralizadas del antiguo imperio romano en pos de una dispersión de poder y en el terreno cultural nos encontramos con una total absorción y sustitución de la cultura clásica por las teocéntricas culturas cristianas –e islámicas–.

Claro está que estos cambios no fueron en todos los sitios de la misma manera, ni se produjeron de golpe, sino paulatinamente. Lo cierto es que, poco a poco, fue en los monasterios y abadías, fundados por estos siglos, donde empezaron a concentrarse todos los saberes de la humanidad; no solo era donde se depositaban los libros sino que era en ellos donde se realizaban las labores de preservación, mantenimiento y difusión de la educación y la cultura: contaban con la existencia de bibliotecas de manuscritos, que se copiaban o se traducían si estaban en griego o árabe; había atriles para los códices que se estaban copiando, mesas para los copistas y todos y cada uno de los elementos necesarios para trabajar.

La Iglesia se hizo dueña y señora de todo lo relacionado con la cultura y dentro de ella el libro y la lectura fueron esenciales. Realmente, como defiende José Antonio Pérez-Rioja (1986: 37): “La Iglesia siguió viviendo mientras el Imperio romano moría porque apelaba a los espíritus y a las voluntades de los hombres, porque tenía libros y un gran sistema de maestros y misioneros que mantuvieron una unión estrecha”. En otras palabras, la Iglesia consiguió sobrevivir e imponerse por ser la guardiana del saber y por saber amoldarse a las necesidades espirituales de la época a través de las enseñanzas de su obra magna, *La Biblia*, que acercaban al pueblo iletrado a través de las lecturas orales de sus sacerdotes y monjes.¹²

La importancia de la lectura en las órdenes religiosas llegó a ser tan importante que San Isidoro fijó un calendario de horas de lectura según la época del año¹³. Pero no solo las órdenes religiosas tuvieron en cuenta el valor de la lectura y la educación, muchos reyes y algunos nobles son los que a partir del siglo X se encargan de impulsar la cultura, como Carlomagno, quien encargó la educación de su escuela, de sí mismo

¹² En efecto, este acercamiento a las sagradas escrituras se hizo principalmente de forma oral, ya que solo unos pocos tenían acceso a las obras, códices y manuscritos; si bien muchos podían leer documentos contables pocos eran los que podían acceder a un texto literario carente aún de una puntuación formal. Estos pocos solían ser monjes y sacerdotes los cuales se encargaban de difundir el saber bíblico a una población analfabeta a través de una lectura en voz alta interpretada de las escrituras. La importancia de la lectura en voz alta siguió siendo idéntica a la de los siglos anteriores y aunque poseemos algunos testimonios de lectura silenciosa como el relatado por San Agustín en sus *Confesiones* sobre las lecturas de San Ambrosio, estos brillaban por su peculiaridad más que por su asiduidad.

¹³ Si tuviéramos que destacar alguna orden religiosa por su aportación a la contribución y difusión de la lectura esta sería, sin lugar a dudas, la orden de los benedictinos, entre cuyas obligaciones se hallaba la de la lectura en su tiempo de ocio.

y de sus hijos al monje anglosajón Alcuino de York, uno de los hombres más ilustres de la época. O el mismo Alfonso X, quien no sólo señaló en sus *Partidas* (2.^a, V, XVI) la conveniencia que puede reportar a un rey saber leer y escribir sino que, gracias a su escuela de traductores de Toledo, fomentó la difusión de textos clásicos casi perdidos traduciéndolos del griego al árabe y del árabe al latín. En cuanto al modo de enseñanza en el mundo laico, como es de suponer, aunque sea arriesgado generalizar acerca de un periodo tan lejano y de tamaña extensión, la educación continuó siendo privilegio de una clase superior, ya que la mayoría de las clases bajas no tenían acceso a ella y, en lo referente a los métodos de enseñanza de la lectura, estos continuaban siendo prácticamente idénticos a los utilizados en la antigüedad clásica tal y como lo describe Manguel (1998: 92-93): “La mayoría de los niños y bastantes niñas de esas clases [...] aprendían a leer fonéticamente repitiendo las letras que la nodriza o la madre les señalaban en una cartilla o abecedario”. Una vez habían aprendido las letras se contrataba a maestros para que continuaran la formación de los varones, que al llegar a cierta edad pasaban a las escuelas donde se les enseñaba bien a leer y escribir para luego iniciarlos en los estudios del *trivium*: gramática, retórica y dialéctica y posteriormente del *quadrivium*, mediante el siguiente proceso como continua relatando Manguel (1998: 97):

Como no todos los estudiantes llegaban sabiendo las letras, la lectura empezaba con un abecedario o cartilla y con colecciones de oraciones sencillas como el Padre Nuestro, el Ave María y el Credo. Después de este aprendizaje rudimentario, los estudiantes trabajan con varios manuales de lectura que se utilizaban en la mayoría de las escuelas medievales: *Ars de octo partibus orationis*, de Donato; la *Doctrinale puerorum*, del fraile franciscano Alexandre de Villedieu; y el manual de dialéctica de Pedro Hispano, titulado *Summula e logicales*.

El aumento de los estudiantes contribuyó a que, allá por el último cuarto del siglo XII, aparecieran las primeras universidades, entre las que destacamos la de París o las de Italia. A pesar de tener diferencias entre ellas –por ejemplo, sabemos que las universidades de Italia o España estaban administradas por los estudiantes, mientras que las de París, Oxford o Cambridge lo estaban por los profesores–, el hecho de tener el latín como idioma oficial propiciaba el libre intercambio de los estudiantes entre una

universidad y otra. Con la ampliación de los conocimientos y el desarrollo de la metodología en las universidades los estudios poco a poco se especializaron, surgiendo disciplinas como el derecho, la medicina, la teología o el arte.

Respecto a los métodos de enseñanza, aunque eran diversos, en general se partió del método oral dividido en *lectio*, *questio* y *disputatio*, que se mejoró con el estudio de los textos clásicos y las obras de Platón, Virgilio, Ovidio, Lucano, Horacio y la adaptación del pensamiento de Platón por San Ambrosio y San Agustín que, además de aportar conocimiento y riqueza intelectual, contribuían al enriquecimiento espiritual de los alumnos.

La cada vez más progresiva expansión de las lenguas vernáculas, las primeras consideraciones ortográficas, la creación del papel y finalmente la invención de la imprenta en el siglo XV, conllevaron un cambio en la educación y en la manera de entender la lectura sin igual, que, entre otras aportaciones, contribuiría a reformar la concepción que hasta entonces se tenía de ella, gran contribución en parte de las escuelas humanistas, quienes de una manera gradual, a partir del siglo XV irían transformando a los meros lectores pasivos en lectores progresivamente implicados en el acto lector.

Llegados a este punto de la historia y siguiendo a Chevalier (1976), tres son las preguntas que nos surgen: ¿quién sabe leer?, ¿quién tiene posibilidades de leer libros? y ¿quién llega a adquirir la práctica de la lectura?

Respondiendo a la primera de ellas diremos que tiene una relación directa con el problema de la alfabetización donde parece acertado afirmar, si bien no se sabe con exactitud, que, a excepción de la consabida élite aristócrata, burguesa o eclesiástica, el grueso de la población no sabía leer; su cultura quedaba muy alejada del libro y tendía más a ser parte de lo oral con refranes, cuentos, etcétera.

Sobre quién tenía posibilidades de leer, a pesar de que la creación de la imprenta supuso mayor posibilidad de acceso a los libros, en sus inicios, el precio de las primeras copias distaba mucho de ser accesible, “no hay datos concretos del precio de los libros, pero el papel no era barato en los siglos XVI y XVII”, nos dice Pérez-Rioja (1986: 51); por no mencionar que, a pesar de que poco a poco las lenguas vernáculas empiezan a ganar terreno al latín como idioma burocrático, eclesiástico y

erudito, no será hasta el siglo XVII cuando se impongan a este, con lo que realmente aquellos que tienen acceso a la lectura son los curas, los hidalgos, algunos funcionarios y los caballeros principalmente.

Y de entre ellos, y resolviendo la cuestión lanzada por Chevalier sobre quién llegaba a adquirir la práctica de leer, si se deja al margen el mundo de la iglesia, no se puede pasar por este periodo de la historia sin hacer referencia al humanismo y al caballero renacentista, verdaderos promotores del viraje que empezaría a tener la lectura.

Nos recuerda Anthony Grafton (1997) la famosa carta que Maquiavelo escribe a su amigo Francesco Vettori acerca de cómo los humanistas del Renacimiento abordaban el acto de leer y los tipos de libros que leían, aquellos que servían de estímulo al pensamiento y los que servían de estímulo para la imaginación. Tenemos, pues, una nueva finalidad de la lectura: la lectura como placer, como algo alejado de lo conocido hasta ahora, como distracción y evasión, es en este sentido en el que entendemos el fuerte auge que recibió la literatura de caballería en la época, por citar sólo un ejemplo. Gradualmente, el gran público se hizo cargo de que el libro, además de un medio para guardar la memoria, recrear las grandes hazañas de hombres a quienes imitar o un baúl de conocimientos y saberes, podía ser un escape a la realidad, un pasatiempo agradable, un modo de goce y disfrute. Evidentemente, esta nueva concepción lectora tan popular, no fue vista con buenos ojos por parte de la Iglesia, que, a sabiendas de su potencial, miraba con recelo las consecuencias y el diezmo de poder que podía acarrear este cambio.

Los humanistas, además, introdujeron cambios en el estudio y el aprendizaje de la lectura rechazando, solemnemente, la escolástica que entendían como un mecanismo de comentarios fortificados que alejaban y distorsionaban las lecturas de sus originales. Ellos, en lo referente a la enseñanza, preferían la vuelta a un sistema con el que el estudiante no solo aprendiera a entender un texto, en cuanto a su sonoridad y su significado, sino que, además, aprendieran conocimientos culturales, históricos, mitológicos o geográficos y usaron, para ello, una serie de técnicas a las que supieron darle un carácter, una visión y un entendimiento que sí resultaba novedoso. Estas técnicas propiamente dichas no son invención del humanismo, nada

más lejos de la realidad, eran, en su mayoría técnicas clásicas, rescatadas del mundo grecolatino al igual que los textos mismos con los que se aprendía a leer.

Realmente las dos principales aportaciones humanistas van a ser el público al que van dirigidos los conocimientos, un público seglar, y el uso de cuadernos donde anotar reflexiones o pensamientos; el estudiante pasa de analizar a interpretar el texto utilizándolo y convirtiéndolo así en una actividad social. Muchos manuales de métodos de lectura aparecerán en esta época, lo que, unido a la posibilidad de adquirir libros en las universidades, propiciará el aumento de la lectura.

Una panorámica de estos siglos, aun siendo tan breve como la que pretendemos, no quedaría completa sin hablar de la Reforma y la Contrarreforma y del papel que ambas tuvieron en la lectura, ya sea en cuanto a difusión, ya sea en el uso educativo de la misma.

Si bien es cierto que el llamado Reformismo y el Humanismo son movimientos y corrientes de índoles muy diversas¹⁴, ambos comparten unos objetivos comunes como pueden ser el alzarse contra las enseñanzas impuestas, abogar por la intimidad y la acentuación de la autonomía personal o el espíritu crítico.

La Reforma, como es bien sabido, es un complejo movimiento religioso, con repercusiones políticas y sociales. Lutero, será su promotor y tendrá, entre otros de sus objetivos, la pretensión de una reestructuración de la Iglesia, la creación de un nuevo tipo de escuela popular (estatal) y el acceso a todos y cada uno de los seres humanos de la lectura de la *Biblia*, por lo que aboga por un rito y una edición en lengua vernácula.

Una vez la lectura se generalizó, gracias a la invención de la imprenta y a la extensión de las lenguas vernáculas, lo escrito pasó a transformarse en comunicación directa. Es entonces cuando vino el conflicto entre los que pretendían hacer posible que las enseñanzas llegaran a todos y aquellos que por temor a la herejía manifestaban un férreo control, tal y como afirma Jean François Gilmont (1997: 365):

¹⁴ Mientras la primera aboga por la ética y la religión, promueve el uso de la *Biblia* y es de corte más social, la segunda se referirá sobre todo al mundo intelectual, centrado en los clásicos antiguos y de corte minoritario.

El contacto cotidiano engendró cierta familiarización con el libro. A los protestantes se les fomentaba la lectura, aunque estuviera estrechamente vigilada. La cristiandad medieval apenas invitaba a la apropiación del texto sagrado, ni por el oído, ni por la vista. Los discípulos de Lutero, Zwinglio y de Calvino tomaban los libros en la mano, la *Biblia* [...] al poner ante los ojos de los fieles unos textos ya sabidos de memoria [...] aumentó progresivamente el número de lectores.

En lo que concierne a la escuela, la verdad es que el Renacimiento supo crear un nuevo tipo de escuela popular orientada a las clases burguesas, donde los estudios se dividían tripartitamente entre niños que aprendían a leer, niños que sabían leer y los alumnos más aventajados. En este sistema de educación el acceso a los libros sagrados fue primordial, sobre todo en lo referente a los catecismos, que conocieron un auge sin igual. El mismo Lutero fomentó su uso al darse cuenta de que su pretendida renovación religiosa no tendría sentido si no educaba a las masas, por lo que luchó para que esto cambiara. En otras palabras, los reformadores protestantes se empeñaron mucho en elevar el nivel educativo de los pueblos, sobre todo en lo que atañía al conocimiento de la *Biblia*, el cual debía iniciarse desde la niñez; solo gracias a la enseñanza de la lectura podrían acceder estos fieles a la sabiduría de las escrituras y a la salvación.

De 1545 a 1563 se celebró el Concilio de Trento con asistencia de los representantes de la iglesia universal, este fue provocado, en parte por el fuerte impulso de la Reforma protestante, en parte por la misma necesidad de la Iglesia de cambios internos que culminarían en lo que ha llegado a conocerse como la Contrarreforma.

De las decisiones que se acatan a su término y, por lo que concierne al tema de este trabajo, destacaremos la vuelta al texto latino de la Biblia o la creación del conocido como *Index librorum prohibitorum*¹⁵ por parte de la Inquisición. Muchos libros fueron quemados y destruidos, muchas personas fueron perseguidas y ajusticiadas, un capítulo oscuro de la historia de la Humanidad al que aludiremos solo para mencionar que si bien la Contrarreforma fue causa de la desaparición de muchos

¹⁵ El resultado del Concilio de Trento se opuso a Lutero en cosas como la traducción de la Biblia. A partir de ahora sólo la traducción latina sería el texto oficial y la Iglesia sería la única capaz de interpretarla. Además, a consecuencia de que la imprenta y las lenguas vernáculas propiciaran el acceso a un número mayor de textos confinados a la iglesia, unido al afán de saber de la burguesía, la influencia humanista y a que la lectura individual podía llevar a la apropiación de ideas heréticas, se despertó dentro del Concilio la necesidad de crear un índice con el nombre de todas aquellas lecturas perniciosas.

libros y las duras medidas que sobre ciertos impresos sostuvo, también contribuyó a la difusión de muchos más, ya que fue motivo para la copia, tráfico o difusión oral de un gran número de volúmenes vetados.

Con respecto a la educación, grande fue la preocupación de la Contrarreforma por adoctrinar y enseñar al pueblo para que no cayera en el sacrilegio. Nacen así las órdenes religiosas educativas entre las cuales se hallan quizás dos de las más famosas: los dominicos y los jesuitas¹⁶, cuyo objetivo no era otro que enseñar al pueblo a leer y escribir para mostrar su doctrina.

Los dominicos, al menos los del norte de Italia, como refiere Julia Dominique (1997:403), además de las enseñanzas de la doctrina de la fe mediante el catecismo promovieron, a diferencia de en otros lugares donde fue meramente oral, una capacidad embrionaria de la lectura:

Si bien lo esencial seguía consistiendo en aprenderse de memoria la doctrina cristiana, muchos elementos vinieron a fomentar un aprendizaje de la lectura: la posesión personal del librito de catecismo que comenzaba con una tabla del alfabeto [o bien] aprender codo con codo pocas palabras a la vez sobre el catecismo.

Los colegios y escuelas, sobre todo los de la Compañía de Jesús, pronto se extendieron y parece ser, sin lugar a dudas, que la preocupación por poner las verdades católicas al alcance, al menos memorístico, de los niños –para lo cual primero se les enseñaba el catecismo en lengua vernácula y más tarde en latín– fue de suma importancia a lo largo del siglo XVII.

Si hay algo que debemos agradecer a la Compañía de Jesús es su *Ratio Studiorum* o plan de estudios. Su título completo *Ratio atque institutio studiorum societatis Iesu*, publicado en 1599, fue producto del trabajo de muchos académicos internacionales muy experimentados, los cuales se encontraban en el colegio que los jesuitas tenían en Roma y gracias a él se estableció formalmente un sistema global de

¹⁶ La compañía de Jesús o jesuitas es una institución religiosa de clérigos de la Iglesia católica que centró la educación principalmente en fortalecer la fe frente a la expansión del protestantismo. En las escuelas elementales el currículo se centraba en la adquisición de la lectura y la escritura, así como en el conocimiento de las reglas elementales de la aritmética y el catecismo. Los alumnos debían además poseer principios de actividad, creatividad, atención observación y obediencia.

educación, que sería el modelo de muchos posteriores.

Continuando con el proceso de evolución en la lectura, será a mediados del siglo XVII cuando se produzca un auge de la física, que desembocará en el llamado Siglo de las Luces. Figuras como Galileo, Descartes o Newton comenzarán a argumentar que la lectura de las escrituras por sí sola no es capaz de proporcionar determinados conocimientos sobre la historia natural o humana y que la educación jesuítica dista de ser la correcta como relata Descartes en su *Discurso del método*.

Se alcanzará un esplendor inusitado, ya que, aunque la edad moderna se considera la “puerta de entrada” para que la sociedad empiece a juzgar necesario librarse de los métodos rígidos del comportamiento y actuación impuestos por la Iglesia, será a partir de mediados del siglo XVII en adelante cuando la razón y la lectura alcancen rápidamente un punto sin retorno.

Del siglo XVIII a la actualidad las mejoras y los acontecimientos se suceden rápidamente. La entrada a la época moderna supuso el encuentro de una serie de cambios y de consecuencias impredecibles que la crítica ha denominado como “revolución lectora”. Una de las principales transiciones radica en el paso del poder que la lectura y la escritura ofrecen, reservado solo a una pequeña fracción de la población hasta entonces, a una mayor parte de esta; se produce un aburguesamiento social, cultural y literario, consecuencia del afianzamiento de esta clase social que tomará la Ilustración como su estandarte de comportamiento.

La Ilustración fue un movimiento intelectual que, a grandes rasgos, se caracterizó por la pretensión que tuvo de iluminar la vida a través de la razón, librándose de la autoridad y el dogmatismo impuestos, bebió de fuentes renacentistas y destacó, entre otras cosas, por la defensa de una literatura útil. De ese modo lo relata Reinhard Wittmann (1997: 441):

La lectura, para la burguesía, reserva por fin el tiempo y poder adquisitivo necesarios, desempeña ahora una función emancipadora y se convierte en fuerza productiva social: eleva el horizonte moral y espiritual, convertiría al lector en un miembro útil de la sociedad, le permitía perfeccionar el dominio de las tareas que se le asignaba y servía además para el ascenso social.

Es decir, a principios de siglo se leerá por un deseo de ilustración, e incluso por un atisbo de espíritu crítico consecuencia del triunfo de la cultura seglar y de las lenguas vernáculas. El cambio de mentalidad unido a las facilidades que ofrece la imprenta permiten un cambio de miras para el cual se requiere una premisa fundamental: la alfabetización¹⁷.

Se ha de señalar que, a pesar de producirse aumento relativo del número de lectores mucho mayor que en épocas anteriores, la conjetura de cifras sobre el analfabetismo nos desvela que la democratización numérica y cuantitativa real no se produciría hasta bien entrado el siglo XIX o incluso más tarde, aun así, se realizaron numerosos esfuerzos por mejorar la educación, sobre todo en el siglo XIX cuando el mundo occidental se “alfabetiza” masivamente¹⁸.

En lo referente a la educación, será en esta época cuando se introduzca el método monitorial de enseñanza que, aunque pretendió llevar a cabo una alfabetización masiva combinada con el sentido del deber y la disciplina en el trabajo, a fin de cuentas, continuó basándose, en lo que a enseñanza de la lectura se refiere, en el método de aprendizaje seguido desde la antigüedad.

Como vemos la lectura, cada vez con más fuerza, y a pesar de los obstáculos, como la ya mencionada analfabetización o la dificultad de grupos que sabían leer, pero carecían de los medios para comprar libros, se va afianzando y muestra de ello serían la creación de bibliotecas públicas y agrupaciones o cooperativas como las sociedades de lectura. Sin embargo, no debemos creer que se produjo un cambio en el acceso a la lectura radical y exhaustivo, nada más lejos de la realidad, fue un proceso lento donde hubo muchas diferencias entre el mundo urbano y el rural, donde hasta muy avanzada la centuria se seguía leyendo en voz alta, si bien la creación de escuelas municipales intentará dar un primer paso en la creación de una alfabetización general.

¹⁷ Otros factores que contribuyeron a la “creciente” alfabetización –consecuencia directa como hemos visto del espíritu de la Reforma y más tardíamente de la Ilustración y de la Revolución francesa– fueron el movimiento obrero internacional, la reducción de la jornada laboral, la convicción de que el libro era un instrumento esencial para la formación en todos los aspectos de la vida y sobre todo el nuevo concepto de la literatura y la difusión del periódico, en particular del sensacionalista.

¹⁸ También es cierto que hasta que la mayor parte de público no estuvo alfabetizado la educación fue lenta y en líneas generales el proceso educativo tendió más a seguir que a preceder a la expansión del público lector.

Paulatinamente se pasa de una lectura “intensiva” a otra “extensiva”, tal y como apunta Wittmann (1997: 439): “La lectura repetitiva intensiva [...] de un pequeño canon común de textos conocidos y normativos que no dejan de interpretarse –en su mayor parte de índole religiosa [...]– se ve sustituida por un comportamiento lector extensivo”. La apertura del marco lector, el material nuevo al que acceder de forma privada provocó inevitablemente, cierta lucha entre la razón y el entretenimiento. En efecto, si bien la Ilustración consideró la lectura buena por lo útil que al ser humano le podía resultar, será a partir de ahora, con la difusión del periódico y el gusto y dedicación de la burguesía al entretenimiento personal, cuando ya desde finales del siglo XVIII, pero sobre todo en el siglo XIX, la lectura vaya ganando más público, mujeres y niños en su mayoría, que ven ampliado un campo antes muy restringido en cuanto al acceso y la temática.

Una mira especial se tuvo con el público infantil. Destaca en el siglo XVIII la figura de Jean-Jaques Rousseau quien atacó el sistema educativo a través de su novela *Émilie* donde defiende que los niños deben ser educados a través de sus intereses y no por la estricta disciplina. A pesar de ello la educación infantil siguió siendo rudimentaria hasta casi finales del siglo XIX con la promulgación en varios países de Europa central de leyes de educación. Se crean, de ese modo, los primeros sistemas nacionales de escolarización que tendrán como consecuencia directa a principios del siglo XX, al menos en los países desarrollados, el hecho de que la escuela sea obligatoria y gratuita tanto en su primera etapa como en la segunda.

En el pasado siglo XX y en el actual siglo XXI, el mundo de la lectura ha cambiado radicalmente respecto a todo lo anterior conocido. La centuria pasada constituyó un verdadero movimiento reformador de la pedagogía, cuya tendencia consistió en darle a la educación un carácter activo, y en lo referente a la lectura esto se tradujo en la creación de una serie de organismos encargados de su mantenimiento como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Los años presentes significan en la historia de la lectura el fin de una era y el comienzo de otra. Hasta llegar al siglo XX primó el acceso a la alfabetización posibilitando el tránsito del mundo oral hacia el mundo escrito. Hoy en día es curioso que suframos un proceso similar y a la vez contrapuesto: la tecnología

y el modo de vida actual han tenido como consecuencia que los medios técnicos vuelvan a revolucionar el mundo de lectura. Por esto, la educación se abre a un nuevo cambio tecnológico que la escuela debe aceptar como reto e incluir en su realidad.

La lectura, como se ha visto a lo largo de estas páginas, ha variado mucho a lo largo de los siglos tanto en el tipo de lector, como en el uso o finalidad de la misma: en el mundo clásico se aprendía a leer para ser un buen ciudadano, conocer sus derechos y deberes o aspirar a conocimientos más elevados. Durante la Edad Media la formación moral, el adoctrinamiento y el uso de la lectura eran imprescindibles para poder aprender y conocer a otros autores. ¿Y en los siglos posteriores? Utilidad o placer íntimo, lectura al servicio de las enseñanzas religiosas o de las enseñanzas de la razón, lectura que reconfortara el alma y el espíritu o que fuera necesaria para el ciudadano, lectura como gozo y placer, lectura al fin y al cabo como medio principal para acceder a un mundo y todo lo que lo rodea. He ahí su valor y el motivo por el que desde los mismos orígenes ha sido y es tan importante en la educación; he ahí el motivo por el que se la toma como uno de los puntos de partida para la formación del ser humano; he ahí, en definitiva, el motivo por el que se debe profundizar en su estudio en aras de conseguir una mejora en la comprensión lectora de nuestros alumnos.

CAPÍTULO 2

LA COMPRENSIÓN LECTORA. CONSIDERACIONES GENERALES

1. Definición del término y evolución: del sistema letra a letra a la importancia del contexto y la sociedad

Como se vio en el capítulo primero, la lectura es un concepto complejo de definir, a la vez que, en las sociedades letradas, es imprescindible en todos los ámbitos de nuestra vida. Es por ello por lo que muchas han sido las disciplinas científicas y campos de conocimientos que se han interesado por ella. Hoy en día se ha llegado a la conclusión de que leer consiste en algo más que en transferir información desde la letra impresa hasta la mente del lector; influyen en ella muchas más cosas como nuestra propia experiencia, el tipo de texto al que nos enfrentemos o el contexto sociocultural donde nos hallemos. Asimismo, hemos visto la importancia que la lectura ha tenido a lo largo de la historia en la formación del individuo como parte esencial de su formación. Cabe advertir, por tanto, la íntima conexión existente entre la lectura y el aprendizaje, así lo afirma Smith (1990: 157): “Iniciamos nuestro aprendizaje la

primera vez que conseguimos darle sentido a una página escrita y aprendemos algo nuevo acerca de la lectura cada vez que leemos”. De esto se deduce la necesidad de centrar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en aquello que se ha denominado la comprensión lectora. Evidentemente, se lee para comprender. Pero, ¿qué entendemos por comprensión y qué es la comprensión lectora?

Son muchas las definiciones que se han hecho de ella. Así, para Durkin (1993: 87): “La comprensión lectora es un pensamiento intencional durante el que se construye el sentido a través de interacciones entre el texto y el lector.”, mientras Harris y Hodges (1995: 98) la presentan de este modo: “La comprensión lectora es la construcción del sentido de un texto a través de un intercambio recíproco de ideas entre el lector y el mensaje del texto”.

En la misma línea nos encontramos con la definición de Cooper (1990: 21):

La definición de comprensión que aquí ofrecemos se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.

Y con un sentido más completo y específico, aunque en el mismo marco conceptual que las anteriores, se sitúa la de Johnston (1989: 35):

La comprensión lectora es un proceso complejo que incluye el uso, consciente o inconsciente, de varias estrategias, incluidas las de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar. En la construcción del modelo se emplean estructuras esquemáticas de conocimiento y los distintos sistemas de señales dados por el autor (palabras, sintaxis, macroestructuras, información social) para plantear hipótesis que se comprueban poniendo en marcha varias estrategias lógicas y pragmáticas. La mayor parte de este modelo debe inferirse, ya que el texto nunca será totalmente preciso y, en general, hasta los significados literales y figurados de las palabras deben inferirse a partir del contexto. Además de los procesos de razonamiento, los buenos lectores controlan el progreso de su comprensión y, llegado el caso, adoptan estrategias correctoras (monitorización).

Un proceso complejo, lo denomina Johnston, y no queda lejos de la realidad,

ya que si tenemos en cuenta a Crowder (1985: 16) cuando se cuestiona sobre “si la lectura debería o no incluir la comprensión y todos los procesos mentales que la acompañan [pues] la lectura sin la comprensión no es más que un truco fácil; pero también [...] la comprensión a veces se produce en ausencia de la lectura”, sin duda procede plantear hasta qué punto la lectura y la comprensión van relacionadas en lo que a procesos mentales se refiere. Es decir, si bien es cierto que el proceso de lectura y el proceso de comprensión de su significado van íntimamente relacionados, también lo es que este término, *comprensión*, polisémico y difícil de precisar, no parece corresponder con lo que comúnmente se entiende por proceso mental, ya que sucede de forma repentina e instantánea, sin apenas esfuerzo de elaboración alguno. Por otro lado, tampoco podemos hablar de él o incluirlo dentro de los denominados “estados mentales” porque está libre de extensión en el tiempo y de las cualidades relacionadas con la experiencia atribuida normalmente a dichos estados.

En resumidas cuentas, coincidimos con Zayas (2012:17) en afirmar que: “la competencia lectora es una competencia básica que incluye destrezas complejas pero necesarias para interactuar en todos los ámbitos de la vida social”, es decir, nos encontramos ante un proceso necesario, a la par que complicado, a cuya comprensión y conocimiento han contribuido de forma especial la psicolingüística y la psicología, y que ha pasado por una gran diversidad de enfoques hasta llegar a donde estamos hoy en día.

El interés por la comprensión lectora no es algo nuevo, haciendo una breve retrospectiva, ya desde principios de siglo pasado, educadores, pedagogos y psicólogos tuvieron en cuenta su importancia y se centraron en saber y determinar qué es lo que ocurre cuando un lector “comprende” un texto —cuando se hace con su significado— para lograr saber exactamente en qué consistía un proceso que no había variado a lo largo de los siglos pues nadie puede negar que fuera lo que fuese lo que hacían los “lectores” cuando se acercaban a “lo escrito” en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y sea lo que sea lo que hagamos nosotros hoy en día para inferir o extraer el significado de un texto, tiene el mismo resultado, el efecto es exactamente el mismo.

Fue partir de ese mismo siglo, cuando algunos especialistas empezaron a defender la idea de que la comprensión era el resultado directo de la descodificación,

una idea que se convirtió en fundamento de gran cantidad de libros de lectura y es lo que conocemos como el “método de transferencia de información” o “sistema letra a letra”. Sin embargo, con el transcurso del tiempo y de la práctica en escuelas, pronto se puso de manifiesto que, esta descodificación (ya fuera ascendente o descendente), no implicaba comprensión; que, aunque los alumnos conocieran las letras y su forma, no entendían los textos, ya que la comprensión no es automática, y que se debía buscar un método nuevo o un punto de enfoque distinto para mejorar o intentar ayudar a los alumnos a comprender los textos. El fallo, entre otras cosas, pareció recaer en el tipo de preguntas que se les realizaba a los estudiantes, demasiado literales, esto provocaba que los alumnos se limitaran a buscar las soluciones directamente en los textos sin poner en juego y utilizar sus habilidades de inferencia y de análisis crítico del texto. Así lo dice Smith (1990: 134):

Pese a la [...] difundida creencia de que es preciso reconocer las letras para identificar las palabras [...] la lectura funciona, en rigor, en sentido inverso. Lo habitual es que necesitemos comprender los significados para identificar las palabras e identificar las palabras para identificar en seguida las letras componentes.

Aunque la manera de formular interrogantes cambió y se amplió su variedad y sus distintos niveles de dificultad, lo cierto es que esta práctica de hacer preguntas era más bien una forma de evaluar la comprensión sin añadir ninguna enseñanza, por lo que pronto, en la década de los 70-80, los investigadores del área de la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades, entre las que destacó la teoría acerca de cómo comprende el sujeto lector. En otras palabras, se pasó de un aprendizaje conductista a un enfoque cognitivo, como defiende Calero (2011:37):

El cognitivismo surge como reacción hacia la concepción del aprendizaje sustentada por el conductismo prevalente hasta esos momentos, señalando, básicamente, las graves consecuencias que suponían la adhesión exclusiva a postulados de un empirismo a ultranza, que explicaba el aprendizaje como la conexión entre estímulo/respuesta, subestimando así los procesos de pensamiento que activan los estudiantes cuando aprenden.

Tras diversos estudios e investigaciones se llegó a la conclusión de que el lector elabora un significado interactuando con el texto, es decir, la comprensión se produce de la relación entre el lector y sus experiencias acumuladas con el propio texto, o lo que es lo mismo, se entiende el texto basándose en unos conocimientos previos que el propio lector posee, denominados esquemas¹⁹. Un esquema es, por tanto, una estructura representativa de los conocimientos generales que el individuo almacena en su memoria, y la teoría de los esquemas no viene a ser sino la explicación de cómo se forman las distintas estructuras y las relaciones que se producen entre ellas conforme el lector va almacenando los múltiples conocimientos. Dicho de otro modo, citamos a Cooper (1990: 21):

Los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos; con sus esquemas.

De esta teoría interactiva o de esquemas, en la que las ideas del texto se relacionan con nuestros conocimientos previos, pronto se pasó a la teoría transaccional donde, además de relacionar las ideas nuevas con los conocimientos adquiridos, se crea una nueva “idea” mediante la formulación de esquemas nuevos; cuando leemos un texto asimilamos la lectura y la relacionamos con nuestra propia experiencia, con nuestras vivencias, conocimientos, etc., tomamos lo que el texto nos ofrece y para poder asimilarlo lo relacionamos con lo que ya conocemos²⁰. Pero no solo nos

¹⁹ La teoría de los esquemas está intrínsecamente relacionada con las teorías de Vygotsky (1964) donde el psicólogo ruso aportó un marco teórico que justificaba, en términos de desarrollo, la importancia de la interacción entre diversas partes, concibiendo el aprendizaje como un proceso cooperativo, en el que las funciones mentales tienden a aparecer primero en el plano social y más tarde en el individual y donde, dentro de ella, nos encontramos con la zona de desarrollo próximo. Relacionado con la zona de desarrollo próximo nos encontramos con el concepto de andamiaje desarrollado por Bruner en 1976. El supuesto fundamental del andamiaje es que las intervenciones tutoriales del adulto deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño, a menos nivel más ayuda y viceversa, es decir, con andamiaje atendemos una serie de estímulos que nos son dados del exterior, a través de los cuales construimos el significado.

²⁰ Es cuando no poseemos esos conocimientos cuando la comprensión del texto no se realiza, ya que el lector no dispone de nada con lo que relacionar esa información dada. Cooper (1990: 20) sentencia que “si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna en un tema determinado, no dispone de

quedamos ahí, a raíz de esa “comprensión” creamos nuevas ideas, relaciones, esquemas, etc. El texto mismo nos invita a realizar una asociación de ideas cuyo fruto es la creación de esquemas, ideas y conocimientos que antes no poseíamos. En cierta manera, podemos decir que creamos un “texto” nuevo, una lectura única y personal que tiene que ver, no solo con el tipo de texto con el que nos encontremos, ni siquiera con la intención del autor, sino con nosotros mismos y con cómo volcamos parte de nuestras vivencias y experiencias en ese texto y cómo nos son devueltas. “El texto y el lector establecen una relación doble, recíproca; cada uno de ellos condiciona y está condicionado por el otro” afirma Calero (2011:42).

Hasta aquí todo aparenta tener sentido, por eso parece lógico que un mismo texto pueda tener múltiples lecturas dependiendo del lector que lo lea. Pero si nos quedáramos solo ahí, la visión de la comprensión no sería completa. Recientes estudios, como los de Cassany (2006), han aportado un nuevo camino a seguir: el texto y su relación con el lector y sus conocimientos no son los únicos elementos que tenemos que tener en cuenta, los esquemas nuevos que creamos están condicionados en parte por el contexto y la sociedad en la que estamos inmersos, por la situación comunicativa. Cassany (2006: 10) lo evidencia de la siguiente manera:

El punto de partida es que leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto. Cambia nuestra manera de leer y escribir.

No leemos igual ahora que hace un siglo²¹, ni leeremos dentro de siglos tal y como conocemos el proceso lector hoy en día (aunque el resultado parezca ser el

esquemas para evocar ese contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible”; a lo cual añade para no dejar lugar a dudas que: “El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo. Cuánto más se aproximan los esquemas del lector a los que propone el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto.”

²¹ Huelga decir que en los tiempos actuales con el desarrollo de la era digital mucho ha cambiado la cultura de la lectura, los textos no son los mismos (lectura discontinua), el soporte es diferente (libros electrónicos, tabletas), incluso los propios lectores hemos cambiado (hay quien ya habla del *lector-cyborg*).

mismo). Tampoco se lee igual, ni se leen los mismos tipos de textos dependiendo de la cultura o la sociedad donde nos hallemos. Nadie puede negar que todos los seres humanos somos parte de la sociedad y estamos influenciados por ella; la lectura como parte fundamental del conocimiento humano no queda fuera de esta disposición. Así lo entiende el mismo Cassany (2006: 23-24):

La lectura y la escritura son construcciones sociales [...]. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias [...]. Aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de la lectoescritura. Además de hacer la hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.

Con esto en mente, parece evidente que, además de un proceso complejo, la comprensión posee una serie de elementos básicos que han de ser tenidos en cuenta, sin los cuales no es efectivo su proceso, ni se consiguen los resultados esperados.

2. Los componentes de la comprensión lectora: el lector, los textos y la situación o contexto

2.1. El lector

Hasta ahora se ha descrito básicamente el recorrido realizado a lo largo de la historia para llegar a entender qué es la comprensión, es decir, qué es lo que entendemos por ese proceso que ocurre en nosotros cuando nos enfrentamos ante un texto y del cual, siguiendo a autores como Cooper (1990), Jauss (1992), Solé (1992), Colomer y Camps (2000) o Cassany (2006), entre otros, podemos quedarnos con la idea principal de que la comprensión es la finalidad natural de cualquier acto

habitual de lectura y del proceso lector. Pero no solo eso, la comprensión es la consecuencia directa de elaborar el significado, atendiendo a las ideas relevantes del texto, en relación con las ideas que ya se poseen previamente. En definitiva, es un proceso donde el lector interactúa con el texto, adaptándose al contenido de este, y donde, siguiendo una dinámica, es capaz de inferir e identificar las posibles relaciones e ideas que el autor presenta en el texto con las ideas que el lector extrae de lo que está leyendo. Esto se consigue gracias a la habilidad de relacionar las nuevas ideas con ideas ya almacenadas en su memoria. Tenemos por tanto que la comprensión no es una cuestión de comprenderlo todo o no comprender nada, sino que, como en cualquier acto de comunicación, el lector realiza una interpretación determinada del texto que se ajusta más o menos a la intención del escritor, la cual depende, a su vez, de unos factores externos como pueden ser la situación, el contexto, los objetivos o la motivación del propio lector.

De esto se deduce que, el éxito de una buena comprensión lectora, estará condicionado por la mezcla de varios componentes o factores de los que dependerá alcanzar el logro de dicha comprensión o entendimiento de la lectura. Esos componentes van desde el lector y todo lo que pueda aportar de sus conocimientos y experiencias, pasando por sus objetivos, motivaciones y metas, hasta el tipo de texto ante el cual nos encontremos o el contexto o situación donde se hallen inmersos, todos cambiarán las variables y los posibles resultados²².

Es decir, en el estudio de la comprensión debemos tener siempre en cuenta la interacción entre los tres elementos de lo que muchos autores denominan el “triángulo de la comprensión lectora”: lector, texto y contexto. Los tres factores poseen igual relevancia a la hora de entender ese complejo proceso, son tres elementos que se necesitan mutuamente para que el proceso lector y la buena comprensión tengan éxito, o lo que es lo mismo, la construcción del significado tiene que ver con la transacción entre lector, texto y los diferentes factores contextuales o situacionales, sin tener en cuenta, por ahora, la vital importancia dentro de dicho proceso del uso de unas

²² Asimismo, también debemos tener en cuenta las estrategias o herramientas de aprendizaje, y la comprensión desde un punto de vista tanto psicolingüístico como didáctico, pues la misma importancia tendrá la percepción del lenguaje y los factores que inciden en la comprensión, como el proceso de la lectura o el progreso del lector.

estrategias de aprendizaje que nos ayuden a ello, las diferentes maneras de acercarnos al proceso de comprensión lectora o los tipos de comprensión y lectura²³ que se desarrollarán y esclarecerán en los apartados siguientes.

Solé (1992) sostiene que leer es un proceso interactivo, un proceso dialéctico que se da entre un texto y un lector, quien por un lado aporta parte de sí mismo y por otro lado extrae del texto una suerte de estructura o guías que lo ayudan a comprender mejor el mismo. En efecto, a la hora de hablar de los elementos que interactúan para lograr una buena comprensión y construcción del significado, el lector y el texto se convierten en clave, ya que será de la interacción del primero con el segundo de donde que se forme la base para que el proceso de comprensión se efectúe. Es por eso por lo que, a la hora de atender a los componentes implicados en el acto de comprensión, no podemos sino empezar por el lector, debido a que la tarea de entendimiento y asimilación del significado tiene su origen en el individuo que comprende. A este efecto Zayas (2010: 20) afirma lo siguiente:

El lector es quien genera el significado en respuesta a los textos mediante la activación de determinadas destrezas y estrategias. El significado no está en el texto, sino que lo construye el lector a partir de sus conocimientos previos, de las instrucciones que el lector le proporciona y de su capacidad para valorar y acomodar la lectura a un fin determinado.

El lector es quien genera el significado, es decir, es quien, en última instancia le da un valor y unas referencias determinadas a lo contenido en lo escrito pero ¿cómo realiza dicha labor? ¿En qué se basa o qué sustenta la construcción y la asociación con un determinado referente u otro? Como no puede ser de otra manera, el lector toma lo único con lo que puede relacionar esos conocimientos nuevos que se le ofrecen y que no es otra cosa que sus conocimientos previos.

Carney (1992) en el segundo capítulo de su libro hace referencia a cómo el lector toma parte activa como constructor de significado, aportando gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a la lectura. El lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito la lectura, ya que, la

²³ Recordemos, a colación de esto, la definición que aporta Johnston (1989) y que ya aparece en forma de cita en este mismo capítulo.

comprensión de dicho texto resultará muy determinada por su capacidad de escoger y activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto. Es más, el propio bagaje, los conocimientos previos del lector condicionarán, en mayor o menor medida, el éxito de la comprensión; cuanto mayor es el conocimiento previo sobre el contenido del texto, mayor es la implicación del lector con dicho texto y viceversa, por lo que, en definitiva, el grado de posesión de saberes precursores se establece como un condicionante que influye enormemente en el modo de afrontar el texto.

Cuando un lector se enfrenta por primera vez a un texto, influyen mucho en él sus sentimientos y sus actitudes para las atribuciones de éxito o fracaso realizadas durante la tarea de la construcción de la idea principal; tras un primer vistazo el lector tiende a relacionar la información que se le está ofreciendo con información o contenidos relacionados que ya domina, intentando emitir juicios y valoraciones. Si posee los conocimientos previos que le dan la oportunidad de realizar esta secuencia de trabajo, la comprensión tendrá éxito, el problema viene cuando nos encontramos con que no existen.

Van Dijk (1983) sugiere que los lectores construyen un modelo situacional del texto. El modelo incluye la información del texto y el conocimiento extra que el lector aporta; con ello crea la situación. Como el conocimiento que posee el lector es variable²⁴, debemos esperar niveles muy diferentes de interacción entre el lector y el texto. Esta interacción no solo depende de la familiaridad del lector con el tema, sino de sus sentimientos y expectativas con relación al texto, que son consecuencia directa de este conocimiento.

Como vemos, los conocimientos previos serán una de las claves para que se alcance una buena comprensión lectora. De poseerlos o no dependerá el triunfo del proceso. Hablando de dichos conocimientos, y para entrar en materia, es pertinente discernir entre dos tipos o agruparlos en dos apartados distintos: por un lado,

²⁴ Debemos tener en cuenta que cada lector posee conocimientos y características diferentes y que son esas características las que aplica al texto que lee, con lo que el resultado será muy distinto dependiendo de un lector u otro. Todo esto hay que valorarlo y conocerlo para diagnosticar el grado de alcance de su comprensión lectora, corregir sus carencias, aportar herramientas y, en definitiva, estudiar qué se puede hacer para conseguir que el lector mejore su comprensión.

hablaremos de los conocimientos previos sobre lo escrito, es decir, de aquellas habilidades y procesos que nos aportan herramientas y claves para poder entender el texto escrito; y, por otro lado, distinguiremos los conocimientos previos sobre el mundo o las habilidades que utilizamos para relacionar el texto con las experiencias de vida.

Los conocimientos previos que nos ayudan a entender los textos escritos van desde las habilidades de descodificación, hasta los conocimientos lingüísticos y los paralingüísticos. Si bien leer no es descodificar, en una primera instancia debemos tener conocimientos grafofónicos que nos permitan reconocer la correspondencia entre los sonidos de una lengua y las grafías que los representan, a la vez que nos serán necesarios mecanismos de lecturas como la fluidez o la velocidad para acceder al conocimiento y comprensión de lo leído. Una comprensión que alcanzaremos gracias a la adquisición de un vocabulario apropiado, lo cual nos hará lexicalmente autosuficientes, y que, junto con unos conocimientos sintácticos, unos conocimientos semánticos y textuales, ayudarán a diferenciar tanto las estructuras como los diferentes significados que se pueden encontrar en diferentes situaciones comunicativas, así como distinguir las diferentes tipologías textuales. Pero no solo eso, el conocimiento de elementos paralingüísticos, tales como elementos tipográficos, convenciones en la distribución y separación de textos (separación de palabras, frases, párrafos, capítulos, etc.), convenciones sobre la organización de la información en cada texto (índice, prólogo, etc.), nos serán de mucha utilidad a la hora de abordar la interpretación y construir el significado de un texto escrito, independientemente de su contenido, extensión u otros condicionantes.

Tenemos por tanto que todo lector debe poseer unos le ayudarán a enfrentarse a la nueva información que le aporta el texto, pero, y tal como se ha ido mostrando, leer no consiste en descifrar lo que pone en el texto, sino que supone un grado más de abstracción, saber leer significa saber reflexionar sobre el propio contenido de los textos:

Si solo comprendemos el significado literal del texto, no podemos utilizar las informaciones para resolver situaciones nuevas. Ello requiere un nivel de comprensión más profundo: situar lo que el texto nos dice en el contexto de nuestra experiencia. La reflexión sobre el contenido

del texto y su valoración son operaciones necesarias cuando usamos los textos para aprender, que no consiste en memorizar la información, sino en construir nuevos conocimientos. (Zayas 2012: 15)

Este nuevo conocimiento vendrá dado, además de por los conocimientos cognitivos, o la capacidad que tengamos para asimilar lo escrito, por nuestros conocimientos del mundo, nuestros conocimientos culturales, pragmáticos, y nuestras experiencias vividas.

A nadie parece resultarle incomprensible, e incluso lejana y desconocida, la situación de haber leído un libro de joven que, por un motivo u otro, decepcionó en su lectura, pero que, extrañamente, al retomararlo con el paso de los años, nos ha encantado y nos hemos sentido totalmente identificados con lo que narraba, eso se debe, sin lugar a dudas, a nuestras experiencias de vida; al poseer más conocimientos del mundo que nos rodea y haber vivido más situaciones y momentos, nuestra capacidad de relacionar esa nueva información con alguna información ya previa es mucho mayor. Pero no solo influye la experiencia, el propio conocimiento, o incluso las inquietudes que tanto tienen que ver con los objetivos y motivación –de las que se hablará más adelante–, repercuten en ello. Zayas (2012:13) explica que:

Ser lector competente es mucho más que reconocer palabras y acceder al significado literal de los enunciados, implica interactuar con los textos para elaborar el sentido a partir de los propios conocimientos y de los objetivos que nos llevan a la lectura, que son diferentes según las situaciones en las que actuamos mediante el lenguaje.

Quedémonos con la etiqueta de “lector competente” propuesta por el autor. ¿Qué entendemos por un lector competente? ¿Qué cualidades posee que lo diferencian de otro tipo de lectores? ¿Por qué todos debemos llegar a ser lectores competentes?

La etiqueta de lector competente hace referencia al lector ideal, al lector que es capaz de enfrentarse a un texto y extraer el significado del mismo, al lector que tiene la habilidad y el dominio de volcar y relacionar sus conocimientos previos para

establecer con ellos una suerte de andamiaje²⁵, que le permitan asimilar los nuevos, y conseguir con ello una comprensión del texto total. Para lograr esto, el lector debe pasar de un conocimiento cognitivo, un conocimiento de las cosas tal y como son, a un conocimiento metacognitivo, es decir, un conocimiento que le permita reflexionar sobre esos conocimientos que ya posee, cómo los ha adquirido, en qué consisten, etc.

¿Qué entendemos por *metacognitivo*? La palabra *metacognición* es un término compuesto, donde *cognición* significa ‘conocer’ y está relacionado con aprender; mientras que el prefijo *meta-* alude a la capacidad de conocer conscientemente; dicho de otra forma, el propio lector es consciente de saber lo que sabe, es capaz de explicar cómo logró aprenderlo, consigue autoevaluarse y desea seguir aprendiendo; en definitiva, la metacognición es la capacidad de autorregular el propio conocimiento, planificándolo, usando estrategias, controlando el proceso de su adquisición, evaluándolo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, ser capaz de transferir ese aprendizaje a nuevas experiencias cognitivas.

Harris y Hodge (1995:153) definen la metacognición como “la toma de conciencia y el conocimiento de los propios procesos mentales, de tal modo que uno los puede controlar, regular y dirigir hacia un fin deseado a través del autorreflexión”. Calero (2011: 20) profundiza un poco más en la diferencia y relación entre la cognición y la metacognición:

En términos generales, el concepto de lo cognitivo está referido al conocimiento que el sujeto posee del mundo, mientras que lo metacognitivo es asumido como la cognición de la cognición; es decir, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento. En otras palabras, se trata de un tipo de conocimientos que permite al alumno controlar su aprendizaje, a través de la misma actividad cognitiva.

²⁵ Aludimos con esto al concepto de andamiaje y a la teoría de los esquemas que ya se ha comentado anteriormente donde, partiendo de la idea de que un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual, se explica cómo se forman tales estructuras y cómo se relacionan entre sí a medida que un individuo almacena conocimientos. “Los esquemas de un individuo no están nunca acabados; las experiencias vitales se amplían de manera constante y van modificando los propios esquemas. Si el lector no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular, puede formarse un nuevo esquema acerca de ese tema si se le brinda la información suficiente para ello. A medida que el lector elabora nuevos conocimientos relacionados con la información novedosa que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían constantemente”. (Cooper 1990:20)

Históricamente, las raíces del concepto de metacognición se apoyan en los trabajos de dos teóricos constructivistas: Piaget y Vygotsky –aunque ninguno de ellos utilizó explícitamente el concepto de metacognición–. Piaget (2000) explica cómo y por qué se construyen conocimientos basándose en tres conceptos: toma de conciencia, abstracción y autorregulación. Por su parte, el psicólogo ruso Vygotsky (1964), plantea cómo existe un lenguaje interno con una función determinada, leyes y fines precisos en relación a otras actividades lingüísticas, además de desplegarse, en el campo de la semántica y de la comprensión de la realidad a la que el niño se enfrenta, como una auténtica vía de desarrollo metacognitivo. De acuerdo con su teoría, podríamos entender el origen y el desarrollo de la metacognición como producto de la internalización del habla, que asume funciones de organización de nuestros procesos mentales, planificando y regulando nuestro comportamiento y aprendizaje. Es este mismo autor quién señala el valor de la interacción social como importante mediador social del desarrollo cognitivo: somos capaces de autorregular el aprendizaje al estar inmersos en procesos de modelar la conducta siguiendo el modelo y patrón de iguales más expertos.

Como hemos dicho, ni Piaget ni Vygotsky usaron el término metacognición. Este fue acuñado por Flavell (1976, 1993) y Brown (1978) para denominar la consciencia y el control que el propio individuo tiene sobre su conocimiento. La adquisición de conocimiento en los procesos cognitivos presupone tener un control de lo aprendido y un orden, o regulación, de los procesos necesarios para adquirir dicho conocimiento. Buron (1996) señala cuatro características necesarias para alcanzar la metacognición: conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental, elegir las estrategias más adecuadas para conseguirlos, controlar el propio proceso de elaboración de conocimientos –para comprobar si las estrategias elegidas son las óptimas–, y evaluar los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Cabe destacar por último que el proceso metacognitivo es exclusivamente humano, solo la mente humana tiene capacidad metacognitiva, en tanto en cuanto es una función que tiene su base en las relaciones sociales. Asimismo, no debemos olvidar que las capacidades metacognitivas no suelen desarrollarse de un modo

espontáneo, sino que dependen, fundamentalmente, del contexto cultural, ya que se enseñan y se aprenden como cualquier otro conocimiento.²⁶

Volviendo a la idea principal, como se ha señalado, el lector competente debe poseer un saber metacognitivo, es decir, tiene que estar al tanto de cómo interactuar con los textos para alcanzar los objetivos de la lectura según el tipo de texto y el contexto en el que esté inmerso. Ello supone tener una representación clara de la tarea, así como conocer y disponer de una serie de recursos que se deben usar para llevarla a cabo, en otras palabras, cualquier lector competente posee y usa para una total comprensión una serie de estrategias de lectura que le ayudan en su cometido.

Pero no solo son los conocimientos previos y el grado de cognición o metacognición los que aporta y, a la vez, afectan al lector en la comprensión del texto. Otros factores intervienen en esto, tales como el estado físico y afectivo general, los objetivos y el grado de motivación del lector a la hora de enfrentarse a la lectura u otros constituyentes de índole tan diversa como la inteligencia, el nivel sociocultural o económico, por citar solo algunos.

Baker y Carter (2009) hablan de cómo lo cognitivo y lo metacognitivo son dos caras del proceso de comprensión, puesto que, aunque la tradición haya estudiado ambos conceptos por separado, hoy se entiende que no se puede comprender sin contemplar otros factores de tipo metacognitivo, de la misma forma que no es posible hacerlo sin atender a factores motivacionales, afectivos, físicos y de otras índoles. Para Cooper (1990:31): “La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta [...]. Tales factores incluyen el lenguaje oral, las actitudes, el propósito de la lectura y el estado físico-afectivo general”. Es este mismo autor quien afirma que el estado físico y afectivo influyen en el aprendizaje y en la comprensión: “Los alumnos con buena salud, buena visión y bien nutridos antes de acudir a la escuela, y que no experimenten ningún trastorno afectivo, aprenderán mejor lo referente a la comprensión y comprenderán con mayor efectividad.” (Cooper, 1990: 33).

²⁶ De ahí la importancia que ha adquirido en los últimos tiempos la comprensión lectora y el cambio drástico que poco a poco se va dando en la gestión clásica de su aprendizaje, basado en una lectura rutinaria y en la memorización de textos que tan pocos frutos daban.

Parece una declaración bastante obvia y lógica, nuestro estado físico nos dispone para el aprendizaje: dormir las suficientes horas, una buena alimentación, unas condiciones físicas normales etc., incluso el círculo social del que nos rodeamos nos condiciona; pertenecer a una familia que se interese por la cultura y que nos transfiera valores desde la infancia, como el gusto por la lectura, son factores que también nos conducen hacia una buena comprensión lectora.

Sin embargo, dentro de los factores de los que hablamos, quizá sea el factor afectivo y motivacional el que más nos condicione y predisponga para alcanzar una buena comprensión lectora. Zayas (2012) pronuncia la relación entre el compromiso individual y la lectura como factor clave de la competencia lectora, señalando que un lector interesado intrínsecamente en la lectura interactuará de forma autónoma con los textos y valorará su importancia en todas las esferas de la actividad social, es decir, serán las personas a las que les guste y motive leer, aquellas a las que le interesará la lectura: leer por el propio valor de la lectura, por la experiencia de que leer va a solventar unas necesidades ya sean de aprendizaje, curiosidad o por el simple hecho del disfrute de la lectura; leer por leer, leer como una forma de vida y una satisfacción personal en definitiva.

El mismo autor (2012:13) sigue comentando al respecto que:

Leemos en diferentes situaciones y con objetivos diversos: esta diversidad de objetivos influye decisivamente en el modo como interactuamos con los textos para conseguir las metas propuestas. En las diversas situaciones de lectura (es decir, en los diferentes ámbitos de la actividad social), interactuamos con textos que son diferentes, precisamente por las funciones diferentes que tienen en cada esfera de la actividad social.

Claro está que no es lo mismo acercarnos a la lectura de un manual de instrucciones, que a un documento legal, o al último libro de nuestro autor favorito, los objetivos de lectura son diferentes, así como nuestros intereses, eso no es condicionante para que nuestra motivación sea menor o mayor, pues, si bien es cierto que en el ejemplo último que hemos expuesto, el de la lectura del nuevo libro de nuestro autor favorito, el factor ocio y placer cobra una gran relevancia y protagonismo, quizás en las situaciones precedentes el interés sea igual o mayor (la compra de un objeto de última generación que llevamos tiempo ansiando –en el

primer ejemplo— o la compra de un coche —en el segundo—.

El propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender. [...] Puede que al leer un periódico para formarse una idea global de las noticias de actualidad considere usted únicamente los encabezados. Pero si lee para contrastar dos artículos en función de su estilo informativo es probable que atienda y considere minuciosamente cada detalle. A esto se le llama atención selectiva. (Cooper 1990:32)

El papel que el objetivo del lector desempeña en la búsqueda de información y en la creación de ese andamiaje del que hablábamos anteriormente es primordial, es una de las premisas básicas aceptadas en el campo de la lectura. El objetivo o la finalidad con la que un lector se acerque al texto será lo que condicione la comprensión que resulte del mismo, dicho de otro modo, la idea preconcebida o aquello por lo que nos acercamos al texto, lo que queremos lograr de él, será lo que nos guíe y ayude a lo largo de la comprensión. En palabras de Baumann (1990:23):

Tanto el objetivo del lector como la presentación de la información por parte del autor sirven para regular la atención de los lectores [...] El autor destaca la idea [llamémosla x, pero] el lector con un objetivo concreto en mente tendrá un conjunto de ideas diferentes. Si su objetivo de lectura fuera compilar información sobre los síntomas de las enfermedades que afectan a los caballos, ignoraría al autor y se centraría en los detalles sobre los caballos tambaleándose, masticando sustancias extrañas, con las articulaciones entumecidas y el pelo áspero. En otras palabras, tanto el lector como el autor pueden determinar cuál es la información principal o importante.

Será nuestro objetivo, lo que buscamos en la lectura, lo que nos encamine a establecer la información principal para nosotros, esto nos lleva a comprobar que no existe una sola lectura de un texto, sino tantas como objetivos y lectores se acerquen a él.

2.2. Los textos

Pasando a comentar el siguiente componente del triángulo de la comprensión,

exponíamos, en el principio de este apartado, cómo el entendimiento tiene lugar cuando un lector se enfrenta a un texto, la relación en interacción de ambos harán posible la construcción y elaboración de esa comprensión; tenemos por tanto que un paso crucial de la comprensión consiste en enseñar al lector cómo leer distintos tipos de texto, es más, la definición de comprensión que aquí ofrecemos se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así abordar su significado. De esto se deduce que, es necesario que el lector entienda cómo ha sido organizado el texto por parte del autor, para alcanzar el éxito del proceso

Bernárdez (1982) define el texto como una unidad comunicativa fundamental, con un marcado carácter social, que se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo, por su coherencia y por su estructuración mediante reglas textuales y del sistema de la lengua. Nos encontramos, por tanto, con que el texto posee una triple dimensión: comunicativa, pragmática y estructural.

Hoy en día existe una pluralidad enorme de textos, si bien todos son distintos al depender de características de estilo –lingüística y retóricamente hablando–, estructuras de autor²⁷ y responder a fines distintos que debemos intentar dejar al margen toda la variedad discursiva contemporánea, tan difícil de sistematizar, y quedarnos con tipologías básicas donde, a pesar de las diferencias, encontremos ciertos rasgos comunes. Estos rasgos son los que se pueden y se deberán enseñar a los lectores para que estos sean capaces por sí solos de asimilar sus estructuras y comprenderlos más eficazmente.

A la hora de abordar la tipología textual, en el ámbito escolar se suele tomar la distinción realizada por Adam (1992) quien diferencia entre los textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos y dialogados, a los que se añaden recientemente los instructivos y los discontinuos.

Básicamente, los textos narrativos contemplan hechos y acciones que se desarrollan en el tiempo. Suelen estar organizados, en términos generales, en torno a un patrón donde se incluyen varios personajes, el escenario, el o los problemas, la

²⁷ El concepto de estructura de autor se refiere aquí a la forma en la que un autor organiza sus ideas, en base a unos propósitos y expectativas a lograr por el lector.

acción, la resolución del o los problemas y el tema. Los textos narrativos dan cuenta de hechos reales o ficticios y con cierta frecuencia suelen asociarse con los materiales de tipo literario.

Los textos expositivos brindan información, nos presentan hechos y datos organizados en un patrón que establece las relaciones existentes entre las diversas ideas presentadas. El patrón y el tipo de escritura que un autor utilice dependerán de su objetivo al escribir. Se los suele asociar con los materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales.

Los textos descriptivos tienen como meta fundamental plasmar cómo fue, es o será algo, es decir, presentan las relaciones entre las cosas según un orden jerárquico y están regulado por la estructura de un léxico disponible por lo que frecuentemente se les define como “una pintura hecha con palabras”. Describir es un acto lingüístico habitual y la descripción como unidad de composición textual nos la podemos encontrar en textos de múltiples y diferentes ámbitos. Es por ello por lo que nos los encontramos dentro de numerosas actividades discursivas, prensa, publicidad, guías turísticas, catálogos, instrucciones, incluso dentro de textos literarios, en el discurso histórico, jurídico, publicitario y un largo etcétera.

Por su parte, los textos argumentativos se caracterizan por exponer opiniones y rebatirlas con el fin de convencer, persuadir o hacer creer algo a alguien con algún tipo de fin. Junto con su intención comunicativa, una de sus principales características es la organización del contenido en premisas o datos, las cuales se podrán rechazar si se carece de una determinada tesis final o conclusión. Son por ello textos usados en los discursos judiciales y políticos, anuncios publicitarios, ensayos, debates, artículos editoriales y, en definitiva, en cualquier texto cuyo objetivo sea el de ganarse el favor del lector.

Por último, los textos dialogados, como su propio nombre indica, se basan en la transcripción literal de una conversación o monólogo. Su finalidad es la de preguntar, prometer, agradecer o excusarse, entre otras, y son, sin lugar a dudas, los más cercanos al acto de habla y, como tal frecuentemente se usan en el teatro, la entrevista, el interrogatorio o el coloquio, por mencionar solo algunos pocos ejemplos que sirvan de muestra.

Fue el mismo Adam quien propuso el concepto de *secuencia textual* al reconocer el hecho de que en cualquier texto real aparecerán pasajes descriptivos junto a otros narrativos, de la misma forma que en un texto dialogado habrá argumentación o explicación, etc. Sin embargo, aunque nos encontremos con esta mezcla de tipologías, siempre nos encontraremos con una secuencia dominante, que será la que, en última instancia, condicione el texto al completo. Así, un texto será de tipo narrativo si las secuencias dominantes lo son, aunque a su vez contenga secuencias explicativas o de cualquier otro tipo.

A estos cinco tipos de texto se han añadido recientemente dos: los textos instructivos y los discontinuos. El primero de ellos linda con los textos descriptivos, aunque su propósito es mucho más marcado, se refiere en líneas generales a todo tipo de texto que explica de forma secuenciada los pasos a seguir para realizar una actividad determinada: indicaciones, recetas de cocina, manuales de uso, etc. Los textos discontinuos son totalmente distintos de los vistos, principalmente por el tipo de lectura que llevan implícito o que requieren, son textos donde las imágenes poseen un contenido principal y de la lectura de ellas obtenemos los datos que necesitamos o buscamos. Son textos discontinuos los gráficos, las tablas, los diagramas, los mapas o formularios y mucha de la lectura que efectuamos en páginas web.

En el plano de la didáctica, las tipologías textuales son de gran ayuda, pues no solo permitirán reconocer y seleccionar los tipos de textos que los alumnos deben dominar de manera eficiente, sino que será en los propios textos donde infiera, deduzca y aprenda las estructuras y las formas mismas de organización, puesto que cada uno de ellas se caracteriza por atender y utilizar unos recursos peculiares que van más allá de la morfosintaxis o el léxico. Es importante señalar que cada tipología de textos necesita de unas prácticas específicas para que la comprensión lectora sea satisfactoria. Es evidente que las propiedades textuales no funcionan igual en cada uno de ellos, es decir, que comprender, por ejemplo, el texto narrativo no capacita, sin más, para comprender los textos expositivos, en otras palabras, tanto los textos narrativos como los expositivos transmiten ideas e información, pero lo hacen en estilos y formatos distintos: se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Lo primero que los lectores deben saber acerca de la estructura del

texto es que los autores utilizan distintos tipos de texto en su escritura y que cada tipo se organiza de un modo distinto. Se debe enseñar a los lectores que, al leer, pueden utilizar sus conocimientos acerca de la estructura del texto y las claves que esa estructura contiene para ayudarse en su capacidad para comprender el mismo.

Afirma Zayas (2012:13-14) que:

En las diversas situaciones de lectura (es decir, en los diferentes ámbitos de la actividad social), interactuamos con textos que son diferentes, precisamente por las funciones diferentes que tienen en cada esfera de la actividad social. Estas diferentes clases de textos son los géneros discursivos, cuyas características influyen enormemente en el proceso de la lectura. [...] La lectura está condicionada por las características de los textos, por eso es importante que tengamos criterios claros para aproximarnos a la diversidad textual. Los textos reales, los que están vinculados con la actividad en los distintos ámbitos o situaciones de lectura, se pueden describir de acuerdo con criterios diversos. Estos criterios, nos ayudan a conocer mejor los textos que leemos y escribimos. Este conocimiento es imprescindible para mejorar las ayudas que proporcionamos a los alumnos.

Encontramos aquí todos los elementos ligados al texto que debemos tener en cuenta a la hora de considerar el proceso de comprensión lectora. En primer lugar, y como ya se ha ido viendo, es muy importante distinguir la tipología textual, el tipo de texto y la familiaridad que el lector tenga y conozca de él, en otras palabras, el lector debe, además de conocer y distinguir la tipología textual, poseer las habilidades necesarias para identificar la superestructura u organización del mismo, sus convenciones formales o la relación de sus conocimientos previos con el contenido. Asimismo, es primordial conocer el ámbito de uso en que está circunscrito y la estructura más o menos compleja que pueda presentar (microestructuras y macroestructuras), pues de ellos dependerá que la comprensión alcance éxito o no. De igual forma y con igual importancia, nos encontramos con la extensión del texto, los caracteres lingüísticos, la intención del autor o el tema mismo. Todos ellos facilitarán u obstaculizarán el propósito del lector dependiendo de si conoce el vocabulario, el registro, si la intención está más o menos explícita, si el tema le resulta sugestivo o no, por mencionar solo algunos aspectos.

Por consiguiente, saber leer implica saber reflexionar sobre la forma del texto,

pero no en exclusividad. Si bien es cierto que cada género discursivo presenta un estilo funcional o registro característico, es debido al reflejo en el texto de los factores de la situación y a la propia reflexión sobre su forma de lo que dependerá el grado de comprensión, por no mencionar, además, la importancia que tendrá para valorar su calidad y relevancia en relación con su finalidad. En definitiva, un lector competente debe saber reflexionar sobre el texto, pero a su vez, está obligado a atender otros factores que nos indican que no hay una única manera de comprender, sino que la comprensión, lejos de ser objetiva, depende del lector y de la interpretación que le dé este al texto.

2.3. El contexto

Por último, aunque no por ello menos importante, nos ocuparemos del contexto. De nuevo es Zayas (2102:20) quien declara que:

Las situaciones y los fines de lectura condicionan el modo en que el lector pone en marcha sus destrezas y estrategias para construir el significado. Las situaciones de lectura pueden ser públicas o privadas, relacionadas con el contexto educativo y con el laboral, con el aprendizaje formal o con el aprendizaje a lo largo de la vida.

En la configuración del significado construido tiene una gran confluencia el contexto, es decir, el conjunto de las experiencias culturales y sociales del lector, junto con el contexto cultural y social en que se escribe el texto, y el contexto mismo de lectura. Los aspectos contextuales, relacionados con la lectura, son un factor clave en la actividad de construcción de una representación sobre el significado del texto que realiza el lector. Carney (1992) comenta cómo la influencia del contexto se produce en distintos ámbitos, así nos encontramos con el contexto social y cultural, el contexto temático o de referencia, el contexto situacional o el contexto específico, social y cultural.

En definitiva, los contextos múltiples forman parte de cualquier acto de lectura, e influirán sobre los significados construidos por los lectores al tratar de sistematizar

todas las fuentes de conocimiento disponibles. El contexto incluye todas y cada una de las condiciones que un lector tiene frente a un texto, Giasson (1993) a este respecto distingue el papel del contexto dentro de la comprensión en tres distintos ámbitos: el contexto psicológico, el social y el físico.

En el contexto psicológico se atienden cuestiones relacionadas con el propio lector. Incluye ítems tan importantes como la motivación, el interés en la lectura, los objetivos que lo han llevado a ella o qué espera encontrar en la misma y para qué finalidad. Este tipo de aspectos interfieren enormemente en la forma en la que el lector usa sus recursos para acercarse a la lectura, ya que, de sus circunstancias, más o menos motivadoras, dependerá la implicación, mayor o menor, del mismo en el proceso lector.

Con el contexto social nos referimos a las interacciones que ocurren antes, durante y después de la lectura. Toda lectura o acto lector se halla circunscrito a un entorno social, un lugar, una manera de leer, unas relaciones entre lectores que hacen que el significado del texto varíe en función de las mismas, no será igual una lectura en casa relajados en el sofá, que una lectura en clase ante un profesor, o una ponencia en un seminario con miles de personas atentas a nuestras palabras. Todo lo que ocurra desde antes mismo del proceso, hasta ya finalizado el mismo, nos influirá en la manera que tenemos de comprenderlo

Por último, aunque no por ello menos importante, debemos atender al contexto físico, aquel contexto que hace referencia a las condiciones físicas que rodean el acto lector. Nos referimos a las condiciones físicas como el ruido, la ventilación, fuentes de distracción, iluminación, etc.

Como vemos, el papel del contexto es tan importante que podemos afirmar que, si no tenemos en cuenta sus particularidades, la comprensión lectora no tendría éxito. El contexto forma parte de nosotros mismos, de nuestro entorno social, de nuestra cultura, de ese universo específicamente humano. Es esto lo que las teorías socioculturales describen (Cassany, 2006). Llevado al ámbito de la educación, sabemos a ciencia cierta que los niños con la guía y ayuda de un adulto son capaces de realizar tareas que se encuentran ligeramente por encima de sus propias capacidades y conocimientos, es decir, los factores contextuales que podamos encontrar, sean de tipo

económico, étnico, situacional, etc., se ven reflejados en la lectura y en la comprensión. También otros factores contextuales como el ambiente, el método de enseñanza, el tipo de materiales o las nuevas tecnologías son aspectos que atañen al contexto y que afectan al desarrollo de la comprensión lectora.

En resumen, vemos cómo, además del lector y del texto, el contexto donde se desarrolle la lectura y que rodee las circunstancias donde se produzca la comprensión lectora incide decisivamente en el éxito o fracaso de la misma. A modo de síntesis, y para recoger todo lo expuesto en esta parte sobre los componentes de la comprensión lectora, nos serviremos de las palabras de Isabel Solé (1992:37) que tan bien ilustran todo lo que hemos querido demostrar a lo largo de este apartado:

Leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos –conocimientos previos relevantes, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudar, etc.- que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. Cuando esas condiciones en algún grado, se encuentran presentes, y si el texto se deja, podemos afirmar que, en algún grado también, el lector podrá comprenderlo.

3. Estrategias para mejorar la comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso continuo de interacción entre el lector y el texto, donde, el primero de ellos necesita herramientas que le ayuden a la hora de construir significados. Estas herramientas se conocen con el nombre de estrategias y, son actos que implican operaciones cognitivas y metacognitivas por parte del lector.

Valls (1993) afirma que las estrategias son sospechas inteligentes, que, aunque arriesgadas, acercan el camino más adecuado que hay que tomar y, expone que tienen

en común con el resto de los procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, ya que permiten seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones en pos de la meta que persigamos. Solé (1992) nos aclara cómo las estrategias no detallan ni determinan el trazado de una acción en su totalidad, sino que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse, con lo que son perfectas para un uso académico y educativo. Esta diferencia es la que hace a algunos autores hablar de macroestrategias –las que mencionamos nosotros–, en oposición a las microestrategias, que no serían sino las habilidades, técnicas o destrezas²⁸. Las microestrategias hacen referencia a procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas, mientras que las macroestrategias poseen el carácter de capacidades cognitivas elevadas, relacionadas con la metacognición, es decir, estrategias capaces de conocer el propio conocimiento, pensar sobre la acción, planificarla, controlarla y regularla. Tenemos por tanto que “las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”. (Solé, 1992: 59).

La lectura, cualquiera que sea su fin, comienza con un objetivo y con la búsqueda de unos significados previstos. Si los lectores interactuamos de diferentes maneras con los textos, según lo que necesitemos hacer con ellos, y si los fines de lectura de un texto son también diversos, las estrategias con las que nos introducimos en él deberán de ser, por consiguiente, heterogéneas. Pero aún más allá, si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Es evidente, necesitamos aprender a usar las herramientas que nos faciliten el acceso a esos procesos, herramientas que nos ayuden a introducirnos y a trabajar con los textos, a la vez que relacionamos dichos textos con experiencias previas. En otras palabras, el hecho de calificar a las estrategias de lectura como procedimientos elevados, que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, implica que debemos dar prioridad a la

²⁸ Estos términos no son sinónimos. No es el propósito de este trabajo el diferenciarlos y caracterizarlos, para ello puede consultarse el trabajo de Valls (1993).

construcción y el uso de procedimientos generales con los que el lector pueda, de cara a un futuro, transferir sin mayores dificultades esa construcción a situaciones de lectura múltiples y variadas; solo de esa manera conseguimos el desarrollo de la competencia, a la vez que contribuimos con pautas que asegurarán su aprendizaje significativo.

Diversos estudios (Collins y Smith (1980); Gaskins y Thome (1999); Calero (2011); entre otros) afirman que, para aprender, utilizamos distintas estrategias cognitivas que nos ayudan a manejar y entender la información que nos llega, pero, además de ellas, también usamos estrategias metacognitivas, que favorecen el control y la regulación del aprendizaje. Gaskins y Thorne (1999) definen las estrategias cognitivas como aquellas que ayudan a los estudiantes a lograr las metas de su empresa cognitiva, y las estrategias metacognitivas como aquellas que les ofrecen información sobre el avance hacia sus metas. De esto se deduce que, por un lado, tenemos estrategias cognitivas de las que el lector se sirve para construir un modelo del significado del texto utilizando, tanto la información que ya posee previamente, como las claves que le da ese texto –y que pueden ser de índole tan diversa como sintácticas, semánticas, macroestructuras, etc.–. Y por otro lado tenemos estrategias metacognitivas²⁹, que son aquellas que los lectores usan para autocontrolar sus progresos en el proceso de comprender un determinado texto, detectando errores que se realizan y utilizando procedimientos que les permiten rectificar y autoevaluarse. El uso de las estrategias metacognitivas es fundamental, ya que con las cognitivas simplemente no sería suficiente para alcanzar una comprensión total. Ambas se necesitan en el proceso para que este consiga el éxito esperado. Calero (2011: 21) sentencia que:

El aprendizaje de estrategias metacognitivas es una opción pedagógica importante para el desarrollo intelectual de los estudiantes. Cada vez es más necesario enseñarles a reflexionar, a comprender, a autoevaluar, a mantener una postura crítica ante el vasto flujo de información que reciben, en una sociedad como la actual que se define como sociedad del conocimiento.

²⁹ Calero define las estrategias metacognitivas de la siguiente manera “las estrategias metacognitivas son igualmente procesos de pensamiento, sobre los propios recursos cognitivos que utiliza el alumno para apropiarse de dichos conocimientos, tales como la planificación, la supervisión y la evaluación de las destrezas puestas al servicio de la comprensión lectora.” (Calero 2011: 20)

Es este mismo autor quien comenta la distinción, desde un punto de vista didáctico, entre las que se han venido a llamar estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, y que no son otra cosa sino procesos de pensamiento que ayudan al estudiante a apropiarse de esos conocimientos expuestos en el texto implícita o explícitamente. Por estrategias de enseñanza se entienden aquellas estrategias utilizadas por el docente para presentar un aprendizaje concreto a los alumnos; y por estrategias de aprendizaje comprendemos que son aquellas que de las que se vale el alumno para alcanzar un objetivo concreto de conocimiento.

Básicamente, casi todas las propuestas (Palincsar y Brown, 1984; Monereo, 1990; Coll, 1990; Solé, 1992, etc.) se caracterizan por atender a estrategias que ayuden a comprender los propósitos manifiestos y ocultos en la lectura, esto es, que sirvan para activar los conocimientos previos del lector; le ayuden a focalizarse en la información fundamental; lo capaciten para evaluar la consistencia interna del contenido del texto; le sirvan para recapitular, revisar y autointerrogarse; le capaciten para elaborar y probar inferencias de diversos tipos o le sirvan para solventar los posibles problemas que pueda encontrar en la lectura.

Solé (1992) las organiza en tres grandes grupos³⁰. En un primer lugar nos encontramos con aquellas que permiten al lector hacerse con los objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes. Nos sirven para predecir, anticipar o formular hipótesis sobre el contenido del texto: de qué va a tratar, qué puede ocurrir o cuál va a ser su desenlace. En segundo lugar, están aquellas que habilitan a establecer inferencias de diverso tipo, aquellas que con la ayuda de nuestros conocimientos previos del mundo nos sirven para comprender y extraer aspectos de contenidos que no están explícitos en el texto. Las inferencias pueden ser de dos tipos, pragmáticas, si atendemos al conocimiento sobre el contexto, o lógicas, si nos decantamos por el razonamiento formal; de cualquier forma, las inferencias son operaciones

³⁰ Cada uno de estos grupos tendrá su correspondencia con un momento concreto de la lectura, así tendremos que aquellas estrategias destinadas a predecir, anticipar o formular hipótesis nos serán de gran utilidad antes de la lectura; las estrategias que nos ayudan a inferir tendrán gran uso y serán de gran aporte durante la lectura y, en tanto en cuanto a la revisión o las estrategias que trabajamos para controlar, será al fin de la lectura cuando cobren realmente sentido su empleo. Hay que tener muy en cuenta que antes, durante y después de la lectura no se corresponde al principio, desarrollo y desenlace de un texto, sino al acto en sí, que puede ser desde un par de oraciones, párrafo o páginas.

fundamentales de comprensión, ya que será gracias a ellas como podamos darles sentido a diferentes palabras desconocidas, unir proposiciones o completar partes de información que están ausentes en el texto o no aparecen implícitas. Por último nos encontramos con las estrategias enfocadas a sintetizar el contenido, a resumirlo y a desarrollar el conocimiento, y sobre todo, a controlar; una estrategia imprescindible, de carácter metacognitivo, que se caracteriza por detectar errores en el proceso de lectura (hipótesis incorrectas, desconocimiento del significado de algunas palabras, incoherencias en la elaboración de la estructura, etc.) y que será con la que finalmente detectemos que el proceso de lectura ha tenido, o no, éxito.

Dentro del primer grupo, si enmarcáramos dichas estrategias en una situación real de enseñanza, nos encontraríamos con estrategias del tipo lectura rápida o panorámica, con la que posibilitaríamos una primera visión en conjunto del texto, sin detenernos ante los posibles obstáculos de comprensión; las famosas lluvias de ideas, donde tienen lugar asociaciones de contenidos; por mencionar solo algunas, entre los muchos otros tipos de estrategias relacionadas con la predicción y verificación antes, durante y después de la lectura, o la explicitación de objetivos que nos ayuden a conocer sobre qué va a versar la lectura y nos hagan de guía por la misma. Del segundo grupo algunas de las estrategias más utilizadas en la comprensión de textos podrían ser las autopreguntas, las inferencias propiamente dichas o las conexiones. Por último, nos encontramos con estrategias de visualización para crear imágenes mentales asociadas con partes del texto que luego facilitan el recuerdo, la planificación o la misma evaluación.

Se ha pretendido recoger aquí una muestra relevante dentro de la ingente cantidad de estrategias que podemos encontrarnos. Si nos enfrentamos de un modo mucho más profundo a la enumeración de estas estrategias nos encontramos con un sinfín de catalogaciones realizadas por distintos autores, sin embargo, debemos tener cuidado, pues los listados nos pueden hacer caer en la tentación de enseñar las estrategias, más que como lo que deberían ser, como técnicas o procedimientos de nivel inferior.

A la postre las estrategias deben ser herramientas para el aprendizaje, y como tales, poseen un lugar destacado y primordial en el proceso de la comprensión lectora.

Dicha comprensión parece que queda así condicionada a la unión de dicha estrategia con su uso por parte del lector, con la finalidad de lograr alcanzar el conocimiento de forma clara y coherente donde, además, le sea posible detectar y enmendar posibles fallos, atendiendo para ello a su grado de conocimiento previo del mundo y de la tipología textual.

¿Por qué enseñar entonces estrategias de comprensión? La respuesta es fácil, porque necesitamos crear lectores competentes, lectores que sean capaces de enfrentarse a diversos tipos de textos, de distinto grado de complejidad, en diferentes circunstancias y que lo hagan de un modo autónomo, llegando, además, a aprender de los propios textos. Sin las estrategias, sin esas herramientas, esto no sería posible, y por eso, hoy en día, en un contexto donde la manera de leer está cambiando, son, cuando no imprescindibles, totalmente necesarias.

En contextos de aprendizaje, este aspecto de la competencia lectora constituye una de las diversas destrezas requeridas para la construcción de los conocimientos. Su aprendizaje se fomenta en la medida en que la lectura, en todas las áreas del currículo, sea un instrumento de aprendizaje dentro de la metodología activa, como el trabajo por proyectos. Estas destrezas son en la actualidad especialmente importante en uso de fuentes web, pues la localización, selección y valoración de la información tiene dificultades específicas. (Zayas, 2012: 14)

4. Teorías del procesamiento

Con respecto al funcionamiento de la comprensión, el modo en que los subprocesos que encontramos en ella se suceden y se relacionan, no existe una unanimidad entre los eruditos sobre el tema³¹. Esto ha dado lugar a que se hayan instituido una serie de modelos que intentan dar cuenta de cómo lo hacen, atendiendo, como es lógico, a dos de los componentes fundamentales –el lector y el texto–³². Siguiendo a Colomer y Camps (1996) distinguiremos entre los procesamientos

³¹ Aunque parece que la más aceptada actualmente es la interactiva, y sobre ella se sustentará el siguiente apartado de este capítulo que versará sobre la comprensión lectora desde un punto de vista psicolingüístico y didáctico.

³² Este apartado se corresponde en esencia con los diferentes tipos de enfoques con los que la comprensión lectora ha sido estudiada, que ya se vieron en el apartado primero de este mismo capítulo.

ascendentes, los procesamientos descendentes y los interactivos.

Los modelos de procesamiento ascendentes (*botton up*) priorizan el texto sobre el lector y promueven una lectura del mismo de abajo hacia arriba, es decir, de las unidades más pequeñas a las mayores. Para los defensores de este tipo, la comprensión no es posible hasta que se tiene un total dominio de la descodificación, hasta que el proceso de identificar las unidades está totalmente automatizado (desde la mínima – las grafías y sílabas– hasta las unidades de mayor complejidad). “Este modelo supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto, para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas, hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto.” (Colomer y Camps, 1996:34).

Nos hallamos, por tanto, ante un aprendizaje lineal donde el aspecto fonológico adquiere especial relevancia y donde el significado queda relegado a un segundo plano en aras de un proceso mecánico. Un modelo que se identifica con la enseñanza tradicional de la lectura y con el enfoque de la transferencia de la información, un modelo, a su vez, que ha quedado ampliamente demostrado que es erróneo, gracias a diferentes pruebas experimentales que evidencian cómo los lectores competentes no descifran todo lo que ven, sino que atienden a otros factores fuera del texto que les ayudan a realizar con éxito su comprensión.

En vista del fracaso del modelo ascendente, se encaminó el proceso al método contrario, así pues, el modelo de procesamiento descendente (*top down*) concede más importancia al lector e invierte el proceso; en vez de abajo-arriba nos encontramos con que son las unidades mayores –texto, enunciado o palabra– las que aportan información, yendo desde la mente del lector al texto.

La intervención del procesamiento descendente, o de arriba-abajo, es un componente necesario de la lectura corriente. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto [...] El conocimiento contextual incide también el tratamiento otorgado a los elementos de los niveles inferiores. (Colomer y Camps, 1996, 34).

Sin embargo, este modelo descendente, ni deja de ser un proceso sintético, ni rompe con la linealidad de aprendizaje que poseía su antecedente, si bien se concede especial importancia al significado, a la hipótesis y al propio conocimiento previo del

lector, a menudo se olvida del propio texto e incluso de una figura docente que guíe el proceso. Es cierto que el significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen, ni siquiera el significado literal, ya que los significados se construyen en relación los unos con los otros, pero igual de cierto es que no podemos obviar el contenido que éste aporta, sin hablar de que, por supuesto, el lector por sí mismo es incapaz de llegar a reconocer por descubrimiento las unidades que componen el texto en su totalidad.

En vista del fracaso de ambos modelos, una teoría mixta de la unión de ambos pareció ser la solución³³. El modelo interactivo no se centraba ni en el lector ni en el texto, sino en la relación de ambos. En esta propuesta el lector es un agente activo que se enfrenta al texto con una serie de conocimientos previos que lo ayudan a inferir, mediante hipótesis y verificación, el significado del texto, llegando a la comprensión del mismo. El texto, por su parte, genera expectativas de distintos niveles, desde los inferiores a los superiores. El proceso ascendente y descendente se da entonces de manera simultánea ayudando al lector a hacer un uso perfecto de la información textual y contextual. Hay que tener en cuenta que, si bien en este modelo los procesos inferiores no necesitan de los superiores, para llegar a los superiores es necesario que los inferiores estén automatizados, solo así, mediante la integración de ambos, se llega a la comprensión.

Este modelo es uno de los más defendidos en la actualidad, consecuencia, quizás del influjo de la psicología cognitiva y también de las recientes teorías del aprendizaje que lo consideran el más adecuado para la enseñanza. Asimismo, también son muy importantes las aportaciones de la teoría de la recepción que afirman que el lector que conoce las estructuras del texto al que se enfrenta estará más capacitado para establecer relaciones y conexiones entre la información nueva y la información previa que ya posee.

³³ Fue la psicología la encargada de obtener datos sobre la percepción sensorial. Las numerosas investigaciones que se sucedieron contribuyeron a aclarar aspectos tales como la forma en que se mira un texto cuando se lee o qué relación existe entre visión, oralización y velocidad lectoras. Sin embargo, fue a finales de los 70 principios de los 80 cuando ciencias como la psicología cognitiva y la lingüística lograron alcanzar un estudio y conocimiento bastante avanzado de cómo se desarrollaba el proceso de comprensión. Esto se desarrollará más en profundidad en el apartado siguiente.

5. La comprensión desde un punto de vista psicolingüístico y desde un punto de vista didáctico

Hasta ahora se ha estudiado qué se entiende por comprensión, los diferentes enfoques con los que ha sido tratada, cuáles son sus principales componentes, la necesidad del uso de estrategias que tenemos para posibilitar la misma y los diferentes tipos de procedimientos usados.

No es nuestra intención alargarnos en explicar algo que ya ha sido estudiado en profundidad por muchos autores, sin embargo, no consideramos que este capítulo, que trata sobre la comprensión lectora, quede completo sin atender a la misma desde un doble punto de vista: psicolingüístico y didáctico. Psicolingüístico, ya que, gracias a los estudios que se realizaron a este respecto, hemos logrado conocer y comprender mejor el proceso que transcurre desde que nos enfrentamos con el texto hasta que logramos extraer de él su significado. Y, por otro lado, casualmente acorde con la evolución de los enfoques, parece pertinente que, en un trabajo como este enfocado en el aprendizaje, sea de vital importancia conocer sus aplicaciones prácticas a la enseñanza.

Empezando por el punto de vista psicolingüístico, es vital conocer cómo los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva³⁴, a finales de la década de los setenta, cambiaron la percepción que hasta entonces se tenía de la lectura como una mera descodificación, al demostrar, con creces, el fracaso general de los alumnos a la hora de enfrentarse a los textos y dejando constancia de que leer bien no significaba descodificar bien, nada más lejos: muchos alumnos capaces de alcanzar altas velocidades lectoras y tener una buena dicción, a la hora de enfrentarse al contenido, al significado del texto, eran incapaces de comprenderlo. Es en este contexto cuando surge la teoría interactiva, dentro de la cual destacan el modelo psicolingüístico y la teoría de los esquemas.

³⁴ La psicolingüística, interesada en cómo la especie humana adquiere y utiliza el lenguaje, estudia los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los humanos para la adquisición, uso, comprensión, producción del lenguaje y sus funciones cognitivas y comunicativas. Parece ser que en un primer momento del proceso nos hallamos mucho más cerca de lo lingüístico que de lo propiamente psicológico, si bien es cierto que, sin la presencia de éste último, la comprensión no tendría lugar.

El modelo psicolingüístico parte del supuesto de que la lectura es un proceso del lenguaje, así, los lectores, usuarios de ese lenguaje, aplican esos conceptos y métodos lingüísticos a la lectura, sin dejar lugar a lo fortuito, con lo que todo es resultado de su interacción con el texto.

Tenemos así que el enfoque psicolingüístico pone especial atención en la idea de que el sentido del texto está, más que en las palabras u oraciones que forman su mensaje escrito, en la mente del autor y del propio lector cuando reconstruye el texto en relación a sí mismo, es decir, significativamente, de la relación entre ambos, lector y texto, es de donde nace la comprensión. De dicha afirmación se deduce que no existe significado en el texto hasta que el lector lo decide.

Hasta que la psicología se hizo cargo de este estudio, nos eran desconocidos los diferentes mecanismos que se dan en nuestro cerebro y que hacen posible que la comprensión se efectúe. Gracias a ella sabemos que nos enfrentamos a un proceso mental, un proceso cognitivo y metacognitivo que empieza con la misma percepción del lenguaje. ¿Cómo percibe el lector el lenguaje escrito? Por todos es sabido que el lenguaje escrito es una representación gráfica de los sonidos de una lengua, codificados por medio del sistema de escritura, que hacen alusión a una realidad. En ese sentido, parece lógico, tal y como comenta Smith (1990), que la lectura no plantee ninguna exigencia al cerebro que no le haya planteado ya la comprensión del discurso hablado. Este mismo autor indica que son muchas zonas las del cerebro que entran en actividad cuando leemos, pero ninguna de ellas se halla específicamente comprometida con la lectura, del mismo modo que tampoco es nueva la actividad de los ojos, ya que efectuarán la misma actividad para leer que para echar una ojeada a un determinado lugar. ¿Qué es entonces lo que ocurre?

Los investigadores han comprobado que, para determinar la naturaleza precisa de la lectura, han de considerar, no solo lo que sucede con los ojos, sino también con la memoria y la atención, o fenómenos como la ansiedad y el afán de correr riesgos, la naturaleza y funciones del lenguaje, la comprensión del discurso hablado, las relaciones interpersonales, las diferencias socioculturales, el aprendizaje en general y el aprendizaje de los niños pequeños. (Smith, 1990: 18)

Belinchón, Igoa y Rivière (1992), en sus estudios acerca de la percepción del lenguaje, comentan cómo, dentro de este, existen dos clases de fenómenos, unos públicos, y como tal observables y medibles, y otros privados, y por ello inferidos y supuestos por el investigador. En su dimensión pública y observable, el lenguaje natural es un estímulo físico compuesto por sonidos apreciados auditivamente o trazos percibidos visualmente. En su dimensión privada, el lenguaje natural es una representación mental dotada de significado. De igual manera lo afirma Smith (1990), solo que con diferente nomenclatura. Para este autor los fenómenos públicos serían lo visual de la percepción del lenguaje, mientras que los factores privados se relacionarían con lo no visual. Dicho de otra manera, la información visual es aquella capaz de ser captada por los ojos, pero que no nos es suficiente para leer, necesitamos también una información no visual, una suerte de conocimientos previos y experiencias con las que relacionar toda la información que nos llega a través de los ojos. Ambas se necesitan y su relación es proporcional, cuanto más información no visual poseemos, menos información visual necesitamos y viceversa.

Parece quedar claro que la percepción del lenguaje es, por tanto, un proceso interactivo donde se pasa de transformar –codificar y decodificar– unos estímulos visuales a aportarles un significado que irá en relación con los conocimientos previos que el lector posea. Pero, ¿cuál es exactamente el mecanismo que desarrollamos desde que un lector se enfrenta con la letra impresa hasta que es capaz de dotarla de significado?

La secuencia es la siguiente: la comprensión del mensaje empieza con la percepción del lenguaje, una vez este es asimilado pasamos a realizar una comprensión general del significado de la enunciación que culmina en la comprensión de aspectos parciales; en efecto, parece ser que la primera intención de cualquier receptor es captar el significado global de la comunicación no de palabras o frases aisladas³⁵.

Según esto, lo primero que se produce es la percepción del lenguaje. Para que la comunicación lingüística –en este caso la escrita³⁶– sea posible, es preciso que el

³⁵ Este estudio nos hace plantearnos la necesidad de inversión, en relación con los procedimientos tradicionales, de cara al diseño y desarrollo de la didáctica de la lectura en los centros de enseñanza.

³⁶ Nos limitamos en este trabajo, única y exclusivamente, a señalar las particularidades de la comunicación lingüística escrita ya que serán las que nos interesen de cara a la comprensión lectora.

autor codifique sus significados en trazos de escritura y que el lector descodifique esos sonidos o trazos en significados. El proceso de leer empieza materialmente con la aplicación de la vista sobre un soporte escrito, son los ojos los que perciben esos trazos ¿Y cómo los perciben? Crowder (1985: 19) relata el proceso de la siguiente manera:

Los ojos se desplazan de izquierda a derecha con sacudidas rápidas. Existe un nombre técnico para estos movimientos oculares, se llaman sacudidas [...] Los movimientos oculares “sacádico” se producen entre periodos sucesivos en los que los ojos se fijan en un punto. Estos periodos de mirada constante se denominan fijaciones.

En efecto, mientras leemos, nuestra mirada se desplaza por el texto, este desplazamiento no es continuo y uniforme como nos pudiera parecer, sino que avanza a pequeños saltos discontinuos, es decir, cuando leemos nos posamos sobre sucesivos puntos del texto a gran velocidad. A esta secuencia de movimientos se la conoce por el nombre de movimientos sacádicos. Después de cada movimiento sacádico, existe un periodo de duración variable en el que la mirada queda detenida en un punto del texto; se trata de las llamadas fijaciones oculares, una especie de instantáneas en las que se registra una región del texto centrada en torno al punto de máxima agudeza visual, el cual se halla situado frente a la fovea y que abarca un sector periférico ubicado a ambos lados de dicho punto (visión parafoveal)³⁷. Los periodos de fijación tienen por objeto extraer la información visual necesaria para la identificación del lenguaje escrito y presentan una duración muy variable, tal y como ocurre con los movimientos sacádicos.

Los ojos juegan un papel en la lectura, es cierto, pero a veces, ese papel nos limita para ir más allá, nos obstaculizan para asimilar el significado del texto, para realizar con éxito la comprensión. No debemos de olvidar que, aunque son los ojos los que recogen la información, es el propio cerebro, que posee la información no visual, el que ordena la acción a los ojos y procesa el contenido recogido por ellos.

³⁷ Con los ojos fijos en un punto registramos información que abarca aproximadamente unas dos palabras situadas más allá de dicho punto.

En rigor los ojos no ven nada, siendo su única función la de recoger información visual en la forma de rayos luminosos y convertirla en ráfagas de energía nerviosa, que habrán de viajar por los varios millones o poco más de fibras que componen el nervio óptico hasta el cerebro. Lo que vemos es la interpretación que el cerebro propone de este auténtico aluvión de impulsos nerviosos. Es el cerebro el que ve, los ojos tan solo miran, normalmente a instancia del cerebro. (Smith, 1990: 34)

La percepción del lenguaje se ve afectada por la cantidad de informaciones alternativas que el lenguaje visual nos ofrece; no es la velocidad a la que llega dicha información al cerebro lo que determina cuánto podemos ver de una ojeada, sino el tiempo que requiere el cerebro para tomar las decisiones pertinentes y procesar o darle sentido a la información.

El sujeto lector varía el punto de fijación unas cuatro veces por segundo y puede identificar, en cada fijación, cuatro o cinco letras agrupadas en hilera [...] Puede parecer, así, que la velocidad a la que el cerebro procesa la información visual es relativamente fácil de calcular: cinco letras por fijación multiplicadas por cuatro fijaciones por segundo equivalen a veinte letras por segundo. Pero esto no es así. [...] El cerebro requiere de un segundo entero para completar la identificación de las cuatro o cinco letras que es posible ver un en una sola ojeada. (Smith, 1990:39)

De esto se deduce que parece existir un límite para la velocidad a la que el cerebro es capaz de identificar letras al azar en la lectura y se límite es de cuatro o cinco letras por segundo; sin embargo, somos capaces de leer más de cuatro o cinco letras por segundo, esto se debe al empleo de eso que hemos denominado información no visual.

No obstante, más allá de los pasos mecánicos, hay que empezar a preguntarse por los aspectos cognitivos. Siguiendo los estudios de Crowder (1985), la primera cuestión que deberíamos tener en cuenta es si la fijación se produce por aspectos generales de separación o por rasgos más específicos del texto, en otras palabras, debemos atender a si las fijaciones se producen al azar a la hora de recabar información, separándose de modo rítmico y regular en fragmentos más largos; o si el sistema visual está orientado a reconocer las palabras que aportan más información, dejando de lado aquellas que no aportan datos pertinente como las palabras cortas, los

signos de puntuación o las pausas. De las dos, la segunda parece ser la más aceptada y viable, dado que se ha comprobado que las posiciones de las palabras largas reciben más fijaciones, con lo que se puede concluir que la información se adquiere durante fijaciones variables de un cuarto de segundo.

El siguiente paso en el proceso es el reconocimiento de patrones. Nos encontramos de nuevo aquí con la presencia de dos teorías predominantes. Por un lado está la del emparejamiento de plantillas y, por otro lado, nos encontramos con la teoría de la comparación de rasgos. La teoría del emparejamiento de plantillas asevera que la información nueva, que llega a nosotros al leer, es comparada con una suerte de plantillas correspondientes a una forma prototípica de patrones que se encuentra en nuestro cerebro, entonces, si, por ejemplo, el patrón de una letra y la plantilla que tenemos coinciden en ciertas características, se percibe la letra en cuestión, y así sucesivamente. Por su lado, la teoría de la comparación de rasgos parte, como su propio nombre indica, de la capacidad de analizar letras desconocidas y reconocerlas atendiendo a una semejanza común de rasgos descriptivos, en otras palabras, somos capaces de reconocer letras diferentes atendiendo a patrones comunes almacenados previamente.

En general, la teoría más aceptada es la de las plantillas, para la que el reconocimiento de caracteres está sujeto a un proceso de emparejamiento entre una representación almacenada y la entrada de información sensorial. La comparación que efectuamos en la memoria de los diferentes y semejantes rasgos es considerada el primer paso en la lectura, aunque es un acto tan elemental que tendemos a considerarlo como un acto mecánico.

Los siguientes pasos tienen que ver con la comprensión propiamente dicha y con la teoría de las plantillas que hemos expuesto. Las letras están constituidas por unidades más pequeñas, como son los trazos o rasgos visuales que son las que hacemos corresponder con esas plantillas ya mencionadas, pero, además, el lenguaje escrito consta de diversas clases de unidades que se superponen jerárquicamente, siendo las de mayor tamaño combinaciones de las más pequeñas. Así los textos, unidades mayores, se componen de oraciones; las oraciones se componen de cláusulas o frases; las cláusulas de palabras, y las palabras son una secuencia de letras.

El reconocimiento de palabras es posible gracias al desarrollo fonológico que

facilita distinguir sonidos, agrupar estos sonidos en sílabas y estas sílabas en palabras, después de lo cual se inquiere el significado en la memoria. Como parece evidente, existen dos tipos de memorias, una a corto plazo y otra a largo plazo. La memoria a corto plazo es la memoria de trabajo, aquella que usamos para otorgar sentido a lo que hacemos en cada momento. La memoria a largo plazo es aquella parte del cerebro que usamos para almacenar, como su propio nombre indica, hechos, información y un largo etcétera de acontecimientos ocurridos hace bastante tiempo.³⁸

La memoria de largo plazo consiste en nuestros conocimientos más o menos estables del mundo. La memoria de corto plazo es un receptáculo transitorio para todo aquello a lo que azarosamente atendemos en cualquier momento. Ambas facetas de la memoria presentan algunas limitaciones consustanciales que pueden afectar a la lectura y el aprendizaje de la lectura. La memoria a corto plazo permite retener solo unas pocas cosas a la vez, lo cual plantea una desventaja al lector, que tiende a apoyarse en exceso en la información visual. La introducción de nuevos datos en la memoria a largo plazo es bastante lenta e interfiere con la comprensión. Ambas limitaciones pueden superarse fácilmente si los materiales de lectura son significativos. (Smith, 1990:69)

Fue Reichner, en 1969, quien descubrió que somos capaces de leer y de retener antes palabras o frases que letras sueltas dispuestas al azar, lo cual presupone la existencia de un disímil en el modo de procesar las palabras respecto de las letras. Esto tiene que ver con lo que la interpretación interactiva ha denominado procesamiento en paralelo de letras y palabras, donde la identificación de una palabra facilita la identificación de las letras que la componen. Belinchón, Igoa y Riverié (1992:351) explican cómo existe un flujo de activación multidireccional entre los distintos niveles (palabras-letras-rasgos visuales):

A raíz de la presentación de un estímulo visual se produce una activación en cascada de los nodos de rasgos, letras y palabras que configuran un patrón de activación global en el sistema. Las unidades que alcanzan niveles superiores de activación son seleccionadas para la decisión perceptiva, es decir, para la identificación. Así, puede suceder que una palabra alcance el nivel

³⁸ No es nuestro objetivo profundizar en este aspecto, para mayor información, consultar el trabajo de Smith (1990), concretamente el capítulo 3 pp.55-69.

requerido de activación antes que algunas de las letras que la integran, o que una determinada letra consiga sumar más activación por el efecto del flujo descendente procedente del nivel de la palabra cuando se halla incluida en una palabra que cuando está aislada o pertenece a una no-palabra.

Esto ocurre a mayor escala cuando lo que leemos es una frase y, más aún, si poseemos información previa sobre el contenido de dicha frase³⁹; nuestra velocidad lectora y de comprensión aumentará significativamente si nos ofrecieran la visualización en un mismo periodo de tiempo de varias palabras, cláusulas o frases y letras sueltas escogidas al azar, pues tendemos a retener en la memoria, sin lugar a dudas, con mayor precisión las unidades mayores que las menores.

En definitiva, parece ser que las palabras se perciben como formas globales distintivas y las diversas operaciones que usamos para su comprensión van desde un contacto inicial al acceso y almacenamiento para su uso, pasando por una activación, una selección y un reconocimiento de las mismas.

Pero ni poseer un variado y complejo conocimiento léxico, ni por muy rápidos y eficaces que sean los procesos o estrategias que utilicemos para recuperar los significados, nada nos sería de utilidad, si no tuviéramos también la capacidad de organizar y combinar los significados léxicos menores en unidades superiores más sofisticadas (oraciones, enunciados, etc.), analizarlas e interpretarlas.

La competencia que se relaciona con los dos primeros niveles de funcionamiento del proceso lector es la competencia técnica, relacionada con aspectos del código; por encima de ella nos encontraríamos los procesamientos sintácticos y semánticos, es decir, la comprensión de las oraciones. Con el análisis sintáctico se desarrolla la capacidad que nos permite captar las relaciones que se establecen en el interior de un texto, así como las relaciones sintagmáticas dentro de un mismo enunciado; para comprender una oración es necesario, pues, emplear conocimientos y estrategias que van más allá de la mera combinación de significados léxicos

³⁹ Es aquí donde los mecanismos de predicción –de los que se hablará con más profundidad en la parte didáctica– hacen su aparición, posibilitando en gran medida el avance en la lectura, así como la rapidez de asociaciones de ideas, o lo que es lo mismo, poniendo en marcha esos esquemas, esos conocimientos previos de los que ya hemos hablado previamente y relacionándolos con la información nueva mediante inferencias y otras estrategias.

individuales, consiste también en analizar la estructura de los mensajes. Es decir, mientras la construcción del proceso semántico recae sobre el lector y la organización de datos que el texto le aporta, el grado de comprensión dependerá de la manera en que este asimile los conceptos, además de la habilidad que posea para organizarlos y cotejarlo con las experiencias previas. De la relación entre ambos, del grado de autonomía entre ellos, dependerá en gran parte su comprensión⁴⁰.

Por último, aunque no por ello menos importante, en la comprensión de lenguaje nos encontramos con la influencia de un nivel supraoracional. El discurso está delimitado por una coherencia que depende de la forma y el significado de las oraciones que lo integran, además de por un fuerte componente inferencial. El lector que parte de ese conjunto de oraciones mencionadas produce una serie de proposiciones explícitas o inferidas con las que elabora intenciones y significados⁴¹, una suerte de conocimientos del mundo que, sin estar formulado en término lingüísticos, pasan a intervenir en los procesos de comprensión de enunciados lingüísticos. Del mismo modo que los conocimientos textuales poseen alguna clase de organización, también la poseen los conocimientos generales sobre el mundo que intervienen en la comprensión. Esta integración de la información, basada en los conocimientos previos poseídos, así como en el conocimiento de una estructura textual (superestructura), no vienen sino a corroborar aquello que Smith (1990) denominaba el elemento no visual. Para comprender es necesario algo más que dominar el lenguaje, no es suficiente con conocer el lenguaje, hay que usar un variado y amplio conjunto de conocimientos compartidos sobre el mundo. Comprender el discurso no consiste, pues, en detectar las ideas que contiene y establecer la coherencia

⁴⁰ Se entiende que se refiere a una comprensión global que nos dé una idea sobre el significado del texto y que irá posteriormente hacia aspectos léxicos más puntuales.

⁴¹ Los procesos de interpretación de significados de enunciados lingüísticos pueden ser de dos tipos: procesos de integración y procesos de construcción. los procesos de integración comprenden todas las operaciones que hacen uso de la información explícitamente reflejada en las oraciones –desde la información fonológica y léxica hasta la sintáctica y la semántica–; su cometido es integrar los diferentes tipos de información presente en las oraciones en una única representación en la memoria del sujeto. Los procesos de construcción suponen algo más que la mera selección y reorganización de los contenidos de las oraciones en la memoria, ya que incluyen elementos de información que no están explícitamente en el enunciado original. La información implícita se añade a partir de conocimientos extralingüísticos del sujeto y aluden tanto a las situaciones o referentes que se mencionan o describen en las oraciones o texto, como a las intenciones y creencias que se atribuyen a la persona que lo produce o escribe.

local entre ellas de acuerdo con las reglas vigentes, sino que es un proceso activo basado en el supuesto de que los textos tienen un significado global que se ha tenido a bien identificar con lo que la lingüística textual conoce como *tema* (suma de las ideas o microproposiciones que el texto contiene), y donde, a lo largo del proceso de comprensión las ideas son activamente sometidas a procesos de depuración, abstracción y elaboración hasta llegar a una coherencia global.⁴²

Tenemos, en definitiva, que dentro de la percepción y comprensión del lenguaje debemos atender a cómo funcionan los ojos y el cerebro, cómo funciona la memoria, cuál es la naturaleza del lenguaje, cómo hacemos predicciones y cómo experimentamos para leer. Smith subraya la interactividad del proceso lector afirmando que en la lectura interactúa la información no visual del lector con la información visual que procede del texto. “Así y todo pienso que existe una única respuesta general a la pregunta de cómo aprenden a leer los niños y esa es dándole sentido al lenguaje escrito.” (Smith, 1990: 162).

Es por tanto durante este proceso interactivo cuando el lector construye el sentido del texto, dicho de otra manera y a modo de síntesis diríamos que es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos significados ¿Y cómo desarrollamos esto? A través de lo que se ha tenido a bien denominar el *proceso lector*.

Pasando a la aplicación didáctica diremos que, si el acto de leer consiste en el

⁴² La exigencia de recurrir al uso de estructuras cognitivas de alto nivel para explicar los procesos de comprensión del discurso responde al importante componente inferencial de tales procesos; de aquí que los esquemas sean instrumentos esenciales de inferencia al contener relaciones y variables específicas pre-almacenadas que permiten explicar el carácter tácito de la mayor parte de las proposiciones implicadas en la comprensión. La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión quedando la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende, de este modo, el lector logra comprender un texto solo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente.

procesamiento de la información de un texto escrito cuya finalidad es la de ser interpretado y si el proceso de lectura utiliza lo que Smith (1990) denomina dos fuentes de información, visual y no visual, el lector deberá construir el significado en un proceso dividido en varias partes.

El proceso mismo de lectura comienza antes de que percibamos el texto, esto se debe a que el lector posee unos objetivos y cuenta con ciertas expectativas formadas a partir de lo que conoce gracias al contexto, el autor, la tarea misma en sí y otros elementos como el soporte material de la escritura o la disposición tipográfica del texto mismo. A la hora de iniciar la comprensión lectora en el aula debemos, por tanto, hacer una prelectura, una activación de lo visual y lo no visual que nos aporten una información que nos sea de ayuda a la hora de elaborar el sentido del texto.

Pasando a las partes en las que se divide ese proceso de lectura, parecen estar de acuerdo los diversos autores que han estudiado en profundidad el proceso de lectura (Smith, 1990; Cueto, 1990; Colomer y Camps, 1996; entre otros) en diferenciar tres fases: una formulación previa de la hipótesis, a la que iría seguida una verificación de la misma y por último, tras corroborar dicha verificación, una fase donde daría lugar una relación de los conocimientos nuevos adquiridos con los ya poseídos previamente.

Cuando leemos activamos esquemas de conocimiento gracias a una serie de elementos contextuales y textuales que nos posibilitan anticipar aspectos del contenido. Realizamos y formulamos hipótesis que establecen expectativas sobre todos los niveles del texto y generamos suposiciones o preguntas, más o menos explícitas, a las que esperamos dar respuesta a lo largo de la lectura.

Cuando se lee se anticipa una organización significativa de las unidades lingüísticas, ya se trate de la previsión de las letras en el conjunto de una palabra, las palabras en el interior de una frase o las secuencias narrativa en la articulación de una historia. [...] Los conocimientos del lector sobre los niveles superiores del texto conducen a la formulación de hipótesis coherentes sobre los niveles inferiores. (Colomer y Camps, 1996: 42-43)

Esto, si bien es pertinente, no está completo sin aclarar que además de ser capaz de reconocer la relación entre las distintas partes del texto, el lector necesita ex- traer

una información no explícita en el texto, ya que, normalmente, la mayor parte del significado viene dado de esa parte que no aparece como tal en el texto. De este modo, el lector tiene que realizar inferencias para que, tras terminar, su lectura sea capaz de explicar con sus propias palabras el contenido del mismo, solo así sabremos si hemos asimilado la comprensión o no. Estas inferencias se producen en todos los niveles del texto y pueden ser de tipos variados: aquellas que muestran relaciones lógicas (de motivación, de necesidad, de causas psicológicas o de causas físicas, entre otras), las que muestran relaciones informativas o las que nos sirven para integrar la información y seguir construyendo el significado global.

Smith (1990: 121) habla de este proceso de la siguiente manera:

Aprendemos a leer leyendo, llevando a cabo sucesivos experimentos a medida que avanzamos [...] La vía principal ha constituido en hipotetizar [...] Este proceso inicial de “adivinación” no es un acto a ciegas, desesperado, sino un procesamiento natural y muy preciso del ser humano. Llevando a cabo experimentos, a medida que leemos, aprendemos no solo a re- conocer nuevas palabras: aprendemos todo lo demás relacionado con la lectura.

Tras la formulación de la hipótesis viene la verificación de las mismas, es decir, el lector ha anticipado una información que debe verificar con el texto. Las inferencias mismas deben quedar confirmadas, ya que el lector no puede añadir ninguna información, no puede seguir construyendo, hasta que no sepa a ciencia cierta si los cimientos sobre los que está edificando son certeros o no. Es aquí donde deberá, por tanto, buscar indicios en todos los niveles de procesamiento con tal de comprobar la certeza de su previsión. Para ello tendrá que fijarse en las letras, marcas morfológicas o sintácticas e incluso en elementos tipográficos y de distribución del texto. El éxito, o la rapidez de la verificación, vendrá de la mano de la información no visual, ya que, a más conocimientos previo mayor será la rapidez de verificación de dichas hipótesis.

Por último, nos encontramos con la necesaria integración de la información y el control sobre la comprensión. Afirman Colomer y Camps (1996: 52) que “para entender el significado del texto, el lector tiene que elaborar una interpretación global del mismo a lo largo de su lectura”, es decir, si la información inferida con la hipótesis

realizada y confirmada es correcta, el lector la sumará a su conjunto de conocimientos para seguir construyendo el significado completo del texto recurriendo para ello a distintas estrategias de razonamiento, siempre y cuando ésta sea también pertinente, en otras palabras, el lector elabora lo que Kintch y Van Dijk denominaron en 1978 macroestructuras mentales del texto, una descripción semántica abstracta, que construye en su mente, referida al tema y las ideas principales. A esta representación le aplica unas macrorreglas que tienen que ver con si la información es secundaria o no; si esta engloba a otras informaciones o si existe una información que englobe a todas (*macrorregla de omisión; macrorregla de generalización; macrorregla de construcción*) si es así, esa hipótesis será desestimada, será parte de otra idea o pasará a formar parte del resumen. De esta forma, el lector será capaz de detectar errores y adoptar una vía de solución para la comprensión del texto.

Se trata de una actividad metacognitiva, de autoevaluación constante del lector sobre su propio proceso de construcción del sentido que le permite aceptar como válida la información recibida y continuar la lectura o [...] adoptar alguna estrategia que le permita rehacer el proceso para reconstruir el significado. (Colomer y Camps, 1996: 53).

Vemos de esta manera, cómo pasamos de una comprensión global a una comprensión parcial en la que el mecanismo de control implica un estado de alerta que posibilita la detección de dicho error, tanto de las sucesivas hipótesis y verificaciones, como de la integración a una comprensión global.

¿Y cómo llevamos y fomentamos todo este proceso teórico a la práctica de las aulas? Mediante actividades de comprensión que se realicen antes, durante y después de la lectura.

Antes de leer, en esa fase de “prelectura” debemos presentar el texto y acrecentar la motivación por parte de los futuros lectores, solo así los implicaremos en el proceso y conectaremos, además de con sus intereses, con los futuros contexto que tan útiles les serán posteriormente. Pero no solo eso, deberemos darles unos objetivos que los ayuden a conocer de antemano qué deben hacer y deberemos ayudarlos a formular hipótesis.

Estas hipótesis nos llevarán de lleno al proceso lector, donde los individuos

pondrán en funcionamiento cada uno de esos pasos descritos anteriormente. Una buena manera de guiarlos en el transcurso del mismo es mediante actividades como realizar lecturas individuales o en conjunto, elaborar el resumen de los textos, establecer las estructuras y distintas conexiones entre los elementos, detectar los errores o la búsqueda de soluciones, entre otras, que serán las que ayuden a ir desde ese significado global del que hablábamos, al significado particular, estableciendo hipótesis, verificándolas y relacionándolas con los conocimientos previos.

Para concluir, si de verdad queremos formar lectores autosuficientes, deberemos realizar actividades después de la lectura como la valoración del texto, la creación de un modelo similar o la recreación a partir del mismo, por citar solo algunas de las muchas posibilidades existentes, que sirvan para profundizar en la comprensión, asentar ese conocimiento y en un futuro capacitar para desarrollar y realizar ese aprendizaje de forma autónoma consiguiendo ser lectores competentes.

6. Tipos de lectura y tipos de comprensión

Llegados a este punto, será conveniente y necesario para realizar una visión en conjunto de la comprensión lectora, atender a los diferentes tipos de comprensión existentes, así como también a los distintos tipos de lectura. Cada clase de comprensión constituye una forma distinta de pensamiento; todas son útiles para propósitos diferentes y todas son necesarias para desarrollar nuestro aprendizaje. También los tipos de lectura son importantes ya que habrá tantos tipos de lectura como objetivos y necesidades tenga el lector, la intención del autor y el tipo de texto con el que nos encontremos o, simplemente, la propia perspectiva del proceso lector indique.

Empezando por los tipos de lectura, dada la polisemia, o mejor dicho, la riqueza semántica del término, no es de extrañar que se hayan sucedido diferentes clasificaciones atendiendo a las distintas perspectivas con las que podemos contemplarla. Estas clasificaciones, lejos de ser opuestas, llegan a ser más bien complementarias, ya que, a la hora de acercarnos a un texto, no es solo una la que predomina sobre las demás –no existe un tipo de lectura “pura”–, sino que dependerá

y atenderá a varias necesidades distintas. “Los grupos no son excluyentes, de manera que, por ejemplo, se puede leer por placer, con rapidez y superficialmente” (Cassany, Luna, Sanz, 1994: 198).

Como recoger todas y cada una de las clasificaciones daría lugar quizás a otro trabajo de investigación, llegando a no concluirse nunca, pues las necesidades, además de cambiar, se adaptan al tipo de persona y las circunstancias propias y personales de cada uno, un buen punto de partida, a modo ilustrativo, que bien pueden darnos una imagen general de la idea que queremos transmitir podrían ser las recogidas por Ronald V. White (1983), Bisquerra (1983)⁴³ y la de Quintanal (2001).

En 1983 Ronald V. White efectuó una primera distinción sobre los tipos de lectura atendiendo a los objetivos de la comprensión y a la velocidad. Según esta se establecía una clara distinción entre lectura extensiva, intensiva, rápida y superficial, y por último involuntaria.

- La lectura extensiva: Es aquella que efectuamos por placer o por interés, es la lectura que realizamos cuando leemos por ocio nuestra novela favorita o algún texto de revista que nos interese particularmente.
- La lectura intensiva: Es aquella usada para recabar información de un texto. Leemos de manera intensiva un manual de instrucciones, una guía, un informe de un alumno o de un paciente, etc.
- La lectura rápida y superficial: Es aquella que, como su propio nombre indica, se realiza para obtener información sobre un texto de manera dinámica y fugaz, con la única intención de obtener una visión global del contenido. Nos sirve también para establecer si es necesaria, o no, una lectura en mayor profundidad.
- La lectura involuntaria: Es la que practicamos sin darnos cuenta la realizamos de manera automática, condicionados en parte por el entorno

⁴³ Tanto la clasificación de White como la de Bisquerra aparecen recogidas y adaptadas en Cassany, D; Luna, Z; Sanz, G (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

letrado en el que vivimos. Realizamos lectura involuntaria cada vez que vemos un cartel, miramos la publicidad o compramos cualquier producto, por citar solo unos cuantos ejemplos.

Desde otro punto de vista, Bisquerra en 1983 realizó su clasificación atendiendo a la eficacia lectora, la cual depende de la velocidad a la que se efectúa la comprensión. En este sentido se establece una clara división entre lo que él denominó lectura integral y lectura selectiva.

- La lectura integral: Atiende a todo el texto en su conjunto (contrariamente a lo que ocurre en la lectura intensiva). Distingue a su vez entre lectura reflexiva y lectura mediana.
- Lectura reflexiva: Se realiza de un modo lento al implicar una comprensión profunda y exhaustiva al realizar un análisis minucioso del texto. La velocidad lectora es inferior a 250 palabras por minuto y con ella alcanzamos más del 80% de la comprensión. Este es el tipo de lectura que utilizamos al estudiar, al leer las preguntas de un examen o, en definitiva, cuando nos enfrentamos a cualquier texto del que nos interesaba saber todos los detalles.
- Lectura mediana: Es la lectura que usamos habitualmente. Con ella alcanzamos una velocidad aproximada de 250-300 palabras por minuto y una comprensión del 50-70%. La usamos para cualquier tipo de lectura, laboral, ocio, publicidad, etc.
- La lectura selectiva: Se caracteriza por buscar información muy puntual en el texto, es decir, con ella se eligen las informaciones pertinentes o interesantes en relación a los objetivos del lector usando para ello unas estrategias complementarias de comprensión global y búsqueda de información específica. Esta lectura puede ser realizada de dos maneras diferentes.
- Lectura vistazo: También llamada *skimming*, es la lectura con la que perseguimos hacernos una idea global de todo el contenido realizando para ello una ojeada rápida al mismo.

- Lectura atenta. También llamada *scanning*, es la lectura que utilizamos cuando queremos detectar detalles concretos y datos relevantes para los objetivos del lector.

Por último, y ya en relación con las aulas, tendremos en cuenta la clasificación de Quintanal (2001). Demos por sentado que en el aula se lee. ¿Y cómo se lee? Este autor señala que existen en el aula cuatro tipos distintos de lectura:

- La lectura de investigación: Es la que el alumno utiliza para descubrir por sí mismo la información solicitada por el docente, es una lectura individualizada donde la presencia del docente es un elemento difícil de integrar.
- La lectura para el aprendizaje: Con ella se pretende que el alumno localice en el texto el dato solicitado y transfiera esa información al cerebro, integrándola al cúmulo de conocimientos que ya posee, haciendo de ella un saber. Es una lectura muy importante, ya que gracias a ella el docente favorece la estructuración de la mente del alumno de modo que, posteriormente, él sea capaz de extraerla por sí solo.
- La lectura espontánea: Este tipo de lectura se produce de manera involuntaria cuando el alumno toma contacto con el texto de la manera más natural, por simple curiosidad o incluso casualidad, encontrando y hallando textos que le permiten ampliar la visión del conocimiento. Es tarea del docente motivar este tipo de “encuentros fortuitos” promulgando una actitud activa en el lector en el proceso de asimilar esa nueva información.
- La lectura resolutive: Es aquella en la que el texto plantea una situación problemática que requiere ser comprendida, valorada y resuelta por el alumno. En ella el docente debe guiar al alumno para encontrar los mecanismos necesarios que le ayuden a buscar soluciones que le sirvan y orienten en su propósito. De todas ellas, esta última, anota Quintanal (2001), implica un alto grado de procesamiento mental, por lo que su ejecución resulta ardua y compleja para el alumno, aunque a la vez es altamente efectiva para realizar

aprendizajes significativos.

Con esta última cerramos este apartado de los que podemos extraer en conclusión varias ideas. Tenemos por un lado dos grandes bloques: leer para disfrutar y leer para aprender agrupados en distintas denominaciones de las que puede decirse, en conclusión, que ninguna clasificación o lectura es mejor que otra; son, simplemente, diferentes, y cada una de ellas realiza una función en el proceso de aprender. Son herramientas distintas que se utilizan para propósitos específicos en diferentes momentos. Más todavía, es bastante común que la naturaleza de la actividad las lleve a la necesidad de combinarlas para poder llevar a cabo la tarea.

Lo que sí conviene conocer, por parte del docente y del alumno, es qué forma se va a utilizar, en qué etapa del aprendizaje, y con qué propósito. Esto garantizará un mayor desempeño durante la lectura y, en consecuencia, mejores resultados. Conocerlas, utilizarlas y valorarlas, de manera intencional y consciente, forma parte de eso que llamamos la metacognición de la lectura y debe ser, por tanto, practicado y enseñado en la escuela de forma programada y con actividades frecuentes.

Por lo que toca a los tipos de comprensión, las diferentes clasificaciones que encontramos se ciñen, principalmente, a las diferentes operaciones que se realizan durante el proceso lector. Para este apartado tomaremos la clasificación que realizan el equipo coordinado por Sánchez Miguel (2010), y que consta de tres tipos distintos que se corresponden con lo que ellos denominan: comprensión superficial, comprensión profunda y comprensión crítica.

La comprensión superficial, también llamada literal por otros autores, es aquella que nos permite captar lo que está explícitamente dicho en el texto. Al generar una interpretación superficial retenemos, no ya las palabras, sino los significados de esas palabras, y eso nos permite resumir los contenidos leídos, recordar esos contenidos o parafrasearlos, sin embargo, si solo realizamos estas acciones, nos limitamos única y exclusivamente, a extraer el significado del contenido en el texto propiamente dicho. Esto hace que muchos no la consideren ni la reconozcan como un verdadero proceso de comprensión.

En segundo lugar, la comprensión profunda, también llamada interpretativa o inferencial, se corresponde con lo que hemos denominado interpretar a elaborar un

modelo de la situación tratada en el texto, en otras palabras, es aquella que se centra en extraer de los textos la información que no aparece textualmente en ellos mediante la formulación de hipótesis, la identificación de los objetivos de la lectura o el uso de estrategias que permitan reconocer la idea principal o realizar generalizaciones, entre otros procesos. Lo principal de este tipo de comprensión es que nos permite resolver problemas nuevos, enfrentarnos a información desconocida, con lo cual lo que queda tras la lectura, no es tanto lo que se dice en el texto, como una visión más compleja del mundo o de algún aspecto de él.

Finalmente, nos encontramos con la comprensión crítica, también denominada valorativa, que es aquella mediante la cual el lector reflexiona y analiza lo leído en pos de sus propios conocimientos y valores. Es esta comprensión aquella donde la mente del lector se detiene a considerar, no el texto (comprensión superficial) o el mundo (profunda) al que se refiere, sino el propio proceso seguido para leerlo, incluyendo aptitudes como ser capaz de diferenciar entre hecho y opinión, juzgar y evaluar los diferentes argumentos dados, etc. Es en este tipo de comprensión donde el lector puede reparar en la existencia de una contradicción, entre lo que se dice en varios textos diferentes sobre el mismo tema, o entre lo que él pensaba y lo que en el texto se dice, por no mencionar de nuevo los casos en los que se examinan las propiedades del texto.

En definitiva, y citando las propias palabras de estos autores: “En la comprensión superficial podemos pensar en *lo que dice el texto*, en la profunda lo que conseguimos es *pensar con el texto*, y en la reflexiva *repensarlo*.” (Sánchez Miguel, 2011: 46).

CAPÍTULO 3

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

1. Lengua extranjera y segunda lengua

Si en el capítulo anterior quedó patente la importancia de la comprensión lectora para llegar a ser un lector competente, qué no habrá de significar dentro de la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. En efecto, la lectura no es solo un factor clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua distinta a la materna, sea esta una segunda lengua o una lengua extranjera, sino que la comprensión lectora se establece como pilar base dentro de la misma. Sin embargo, en primer lugar, y antes de adentrarse en materia, es pertinente y necesario acotar qué entendemos por segunda lengua o lengua extranjera y cómo ha sido el proceso de enseñanza a lo largo del tiempo.

Si nos ocupamos por acotar el término, en este sentido, hay que aclarar, tal y

como lo hace el *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*⁴⁴, que en didáctica de las lenguas tanto la lengua extranjera (LE) como la segunda lengua (L2), además de utilizarse a menudo como sinónimos, se engloban dentro de lo que se conoce como lengua meta (LM). Este término, lengua meta, fue introducido y asimilado con rapidez en la década de los ochenta del siglo XX para designar una realidad que se venía usando desde los orígenes mismos del aprendizaje de lenguas y no se refiere a otra cosa que a la lengua que constituye el objeto de enseñanza-aprendizaje, es decir, a una “meta lingüística” que adquirir y asimilar distinta, claro está, de la lengua materna (L1)⁴⁵ que aprendemos y utilizamos en nuestro entorno habitual.

Dependiendo del tipo de situaciones y circunstancias en las que se aprende la LM, se suele distinguir entre LE y L2. Tenemos así que cuando la LM es aprendida en un país donde no es oficial ni autóctona se la llama LE, pues no pertenece a la comunidad nativa del individuo, sino a otro país o región. Por el contrario, cuando la LM es aprendida en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otras lenguas, se la denomina L2. Esbozado de esta manera parece que la distinción entre LE y L2 se sostiene solo en criterios espaciales o situacionales, quedándose al margen factores tan importantes como el psicológico o el afectivo; factores que si atendemos a estudios como los de Castro Viudez (2002) o Di Franco (2005), entre otros, veremos cómo no son solo de gran relevancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que de gran parte de ellos depende que el alumno se sienta identificado o no con la cultura y la sociedad de la LM: cuando no se produce identificación, la lengua se percibe como lejana y distante, hablaríamos entonces de una LE, por el contrario, cuando el alumno se siente fuertemente unido a la nueva lengua, social y culturalmente, la suele denominar como su L2, quedando de tal manera para él muy

⁴⁴Centro Virtual Cervantes (2003-2006) *Diccionario de términos clave de E/LE*. Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm

⁴⁵ A partir de ahora se utilizarán abreviaturas para denominar a ciertos conceptos ya citados. Así encontraremos L1 como Lengua Materna o Primera Lengua, LE como Lengua Extranjera, L2 como Segunda Lengua, LM como Lengua Meta que engloba a la LE y la L2. Las más de las veces, y a fin de facilitar la labor de lectura, se procederá a designarla como LM por ser el término que engloba a ambas, y en su defecto, cuando esto no fuera posible, el término elegido será el de LE por la correspondencia con la terminología usada para la enseñanza del español (Enseñanza del Español como Lengua Extranjera o ELE).

cercana a su L1. Es hacia esta misma línea de pensamiento donde el presente trabajo pretende avanzar.

No obstante, y retomando la idea anterior, aunque en la teoría la diferencia entre LE y L2 parece estar clara, la realidad es que en la práctica no es así y con frecuencia se produce un conflicto, pues ambas se convierten en sinónimos de sí mismas, designando de igual forma a aquella lengua aprendida después del periodo de adquisición de su propia L1 como hablante competente⁴⁶. A sabiendas de esto, de aquí en adelante cuando hablemos de L2, LE o LM lo haremos de un modo indistinto, entendiendo con cualquiera de las tres designaciones una misma realidad; aquella que, además de atender a la adquisición de un idioma distinto al de la L1, se identifique con el aprendizaje de una serie de objetivos tales como formar individuos conscientes lingüística y culturalmente, capaces de desenvolverse en distintos contextos y situaciones. Todo ello porque se debe tener en cuenta que los motivos por los que una persona decide a aprender una LM no son solo lingüísticos, sino que pueden ser de muy diversa índole, personales, sociales, educativos, profesionales, etc.

En cierta medida, uno de los factores claves que condicionan la decisión es la importancia y el prestigio que la LM posee en la sociedad en el momento en cuestión. A colación de esto, el estudio de la lengua española ha tenido una evolución y un crecimiento abismal en los últimos tiempos. Según el informe de Instituto Cervantes⁴⁷ del 2016, casi 472 millones de personas tienen el español como lengua materna y si en ese recuento se incluyen los hablantes de dominio nativo, los de competencia limitada y los estudiantes de español como lengua extranjera, la cifra supera los 567 millones. Con estos números la lengua española se convierte en la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y también la segunda lengua en un cómputo global de hablantes. Es lengua oficial en más de veinte países,

⁴⁶ Por no hablar de que ambas comparten muchas más características en común, sea quizás el caso de que en ambas el aprendiz posee una serie de conocimientos del mundo y una determinada competencia comunicativa en su L1, lo que le lleva a relacionar la LM y su cultura con su L1 y su propia cultura, es decir, utiliza sus propios conocimientos para facilitarse el aprendizaje de los nuevos conocimientos, exactamente igual que se produce durante la comprensión lectora, aunque con la diferencia de que en este caso a pesar de que el alumno es mucho más consciente de su propio proceso de aprendizaje, también debemos tener en cuenta la dificultad que este tendrá de alcanzar y por la parte negativa será muy difícil que alcance el mismo nivel de corrección y fluidez en la LM que en la L1.

⁴⁷ Instituto Cervantes (2016), *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf

principalmente en América Central y del Sur, aunque también en Estados Unidos, Guinea Ecuatorial y el Sáhara Occidental. Es la tercera lengua internacional en los foros culturales, políticos y económicos (lengua oficial en la ONU, en la Unión Europea, etc.) y la segunda como lengua vehicular de comunicación internacional. En suma, la presencia y la importancia del español en el panorama internacional van en aumento, Por todo ello, se comprende que sean cada vez más los no nativos que se deciden a estudiar el español como lengua extranjera (ELE)⁴⁸.

2. Métodos y enfoques en la enseñanza del español. Retrospectiva histórica

Una vez aclarados los términos citados anteriormente y siendo conscientes de la necesidad de aprendizaje del ser humano de una LM ante diferentes circunstancias y con distintos propósitos: personales, culturales, económicos, científicos, etc., parece perfectamente lógico y asumible, entender la atención especial que la ciencia de la educación ha prestado sobre qué procesos o métodos deberían implementarse para su enseñanza.

En este sentido, y desde un punto de vista cronológico, podemos señalar la incansable búsqueda de la didáctica de idiomas hacia orientaciones o principios metodológicos con los que alcanzar de forma predeterminada y efectiva dicho propósito, constituyendo para ello una estructura educativa basada en unos contenidos, unos objetivos, unos procedimientos y unas estrategias efectivas con las que alcanzar el éxito del proceso enseñanza y aprendizaje de la LM, de manera tan concienzuda y solícita, que muchos han sido los cambios y métodos propuestos y defendidos para la enseñanza de idiomas durante el siglo XX, sobre todo durante la segunda mitad del mismo hasta llegar a la postura actual.

Tomando esto como referente, se pretende abordar la evolución de los distintos métodos de enseñanza de la LM hasta el tiempo actual, centrándonos, sobre todo en aquellos que más influyeron en la enseñanza del español como LE. Veremos cómo

⁴⁸ Con el término ELE se hará alusión, a partir de ahora, al aprendizaje-enseñanza del español para extranjeros y como segunda lengua.

desde la publicación de la primera gramática castellana de Elio Antonio de Nebrija hasta el uso e inclusión de las herramientas de información y comunicación de nuestro tiempo, son muchos y muy variados los métodos, recursos y materiales didácticos que han sido empleados, los pedagogos, humanistas, lingüistas y estudiosos en general que, desde muy temprano, pretendieron crear un sistema para enseñar una lengua a un hablante no nativo, así como muchas son las disciplinas que han contribuido a avanzar en la enseñanza y que han hecho de la lengua un objeto de reflexión y aprendizaje.

En resumen, en las páginas que siguen, se abordará la evolución histórica de la enseñanza de LE, refiriéndonos en concreto a las lenguas modernas, y haciendo especial referencia a los métodos para la enseñanza del español hasta la actualidad.

2.1. Enfoque y método

Antes de entrar a determinar los diferentes tipos de metodologías que se han usado a lo largo de la historia, y con la finalidad de esclarecer y eliminar posibles conflictos terminológicos que puedan aparecer, se considera pertinente aclarar la confusión existente entre enfoque y método, pues, si bien tienden a usarse indiscriminadamente, no se refieren exactamente a lo mismo.

Si empezamos por el término método, lo primero que tendremos que señalar de él es su valor polisémico; por método entendemos todos aquellos conjuntos de procedimientos establecidos para determinar los objetivos generales y específicos y por método también se conoce al conjunto del programa de enseñanza, los tipos de actividades, el papel del alumno, el papel del profesor, el papel de los materiales didácticos (diseño) y/o el papel de las técnicas de trabajo (procedimiento). En el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (2007) se define el término como la manera sistemática y ordenada de hacer o llevar a cabo algo y también como el conjunto de ejercicios, técnicas, reglas y procedimientos usados para la enseñanza o el aprendizaje de algo. Es decir, tenemos un principio sistemático de enseñanza que, de forma fija, delimitada y *a priori*, sustentándose en un fundamento teórico, establece

unos objetivos y unos contenidos los cuales serán trabajados en clase siguiendo una serie de estrategias que ayuden a su consecución y cuyo fin último será el alcanzar el éxito de la enseñanza-aprendizaje de la LM.

Por enfoque nos referimos a unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje, así atenderán por un lado a las teorías sobre la naturaleza de la lengua, es decir, cómo funciona la propia lengua en sí, y por otro, a las teorías sobre el aprendizaje de lenguas o cómo aprendemos y adquirimos los conocimientos necesarios para comprender, asimilar y usar una lengua determinada. Concretamente, las teorías sobre la naturaleza de la lengua tratan de definir un modelo de competencia lingüística, los elementos básicos de su organización y el uso de la lengua. Dentro de ellas existen tres tipos de enfoques: el estructural, que basa su fundamento en que la naturaleza de la lengua se debe a un sistema estructural; el funcional, que defiende la naturaleza con relación en su función y, en tercer lugar, el interactivo. Por su lado las teorías del aprendizaje de la lengua intentan establecer los procesos centrales del aprendizaje y las condiciones que facilitan una enseñanza eficaz de la lengua. Dentro de ellas distinguimos entre las orientadas hacia el proceso y aquellas orientadas hacia las condiciones, sin olvidarnos de que, dentro de cualquier teoría sobre el aprendizaje, subyace explícita o implícitamente la práctica didáctica.

La confusión entre ambos viene de la idea tradicional de que los enfoques tienden a plasmarse en diferentes métodos que tienen como objetivo conseguir la mejor manera y sistema para enseñar lenguas. Para Richards y Rodgers (1998) el enfoque, los procedimientos y el diseño son los pilares sobre los que se construyen los distintos métodos⁴⁹; el enfoque le aporta la base teórica, en el diseño se determinan los objetivos generales y específicos así como la selección y organización de las actividades, los papeles del alumno y el profesor y los materiales didácticos, por último es en los procedimientos donde encontramos las técnicas específicas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos. La búsqueda del método ideal en la enseñanza de LM ha sido una constante durante la mayor parte de la historia

⁴⁹ Se debe tener en cuenta que esta teoría, aunque reformulada, parte de la propuesta por el lingüista americano Anthony en 1963.

de la metodología, lo que ha derivado en la proliferación de un gran número de métodos. Sin embargo, pese a la variedad de propuestas, las diferencias entre métodos siempre han girado en torno a la concepción de la naturaleza de la lengua y a la de su aprendizaje, es decir, a los enfoques, este será, según Alcaraz Varó (1993), uno de los motivos por los que ya en la década de los 70 el concepto de enfoque empieza a sustituir al de método. Si bien es cierto que durante los años 80 la distinción entre métodos y enfoques siguió ocupando ampliamente a lingüistas y profesionales de la enseñanza, en la actualidad podemos confirmar que, aunque es común utilizar el término *enfoque* para referirse tanto a los métodos como a los propios enfoques, serán estos últimos sobre los que se asienten las nuevas propuestas metodológicas, eliminando y desechando la búsqueda de un método ideal y centrando la enseñanza en un modelo abierto cuyo principal objetivo sea la adaptabilidad a unas condiciones y necesidades particulares y específicas: las de cada aula y cada grupo de alumnos.

2.2. Principales métodos y enfoques de la enseñanza-aprendizaje de idiomas

Una vez aclarado esto, nos proponemos conocer y valorar la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de la historia más reciente, es decir, se pretende realizar una visión completa y objetiva de los diferentes modelos y enfoques que más han influido en la enseñanza del español como LM en las últimas décadas. Para ello se debe realizar una doble consideración: de una parte, debemos valorar cómo el concepto lingüístico de lengua ha ido evolucionado conforme dicha ciencia ampliaba su objeto de estudio, llegando a nuevas y distintas conclusiones según el movimiento al que se hallaba suscrita: estructuralismo, generativismo, funcionalismo, lingüística textual, pragmática, análisis del discurso, etc. Y por otro, debemos valorar como las mejoras en el conocimiento acerca de cómo se aprende una lengua han propiciado la aparición de distintos roles de participación y de integración del alumno en la metodología: conductismo, cognitivismo, constructivismo, interaccionismo, etc.

Según esto, parece lógico el resultado de la superposición y sucesión de

varios principios metodológicos, a la vez que se explica la evolución y observación desde distintos puntos de vista del papel del profesor en la docencia, del propio alumno y de la lengua misma. En definitiva, tal y como expone Melero Abadía (2000) la consecuencia lógica de la evolución y cambio en los métodos va intrínsecamente relacionada con la teoría sobre la que se asientan y apoyan⁵⁰, encontrándonos así desde el método gramática-traducción, al enfoque por tareas, pasando por el método comunicativo o el natural, entre otros que serán vistos.

2.2.1. Método gramática-traducción

En el acercamiento a las distintas metodologías se partirá de los albores del siglo XIX para dar paso a un convulso siglo XX en el que la didáctica de lenguas tomará cada vez más importancia, protagonismo y peso en la sociedad.

Será en Prusia a finales del siglo XVIII cuando nazca el método conocido con el nombre de gramática-traducción. Este método, que tendrá sus orígenes y modelo en el sistema usado para la enseñanza de lenguas clásicas, tomará la consideración que tuvo el latín durante tanto tiempo como lengua elevada y de culto como referente para la enseñanza de las nuevas lenguas moderna cuando estas pasaron a formar parte del sistema de estudio.

El método gramática-traducción, también llamado hoy en día tradicional, es uno de los métodos que más ha perdurado en el tiempo, Melero Abadía (2000: 26) data su presencia desde 1840 hasta mediados del siglo XX, concretamente hasta los años setenta, aunque todavía hoy en día, con variantes, nos lo encontramos presentes en numerosos manuales y escuelas, así como aún perduran restos de su metodología en las actividades diarias del aula. En EE.UU. este método fue acreditado como el método prusiano, y entre otros lugares fue muy utilizado en las escuelas alemanas con representantes tan importantes como Seidenstücker, Plötz y Ollendor.

⁵⁰ Aunque también debemos atender a otros cambios, tanto de carácter general como bien pueden ser los políticos o sociales, como los hallados en la concepción de la lengua, los realizados en los programas y los planes de estudios y el propio papel del alumno y del profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A modo de síntesis podemos decir que el método gramática-traducción se basa, como su propio nombre indica, en el estudio y análisis pormenorizado de las reglas gramaticales y su posterior aplicación práctica a la traducción de oraciones y textos, bien desde la LM a la L1 o viceversa, de tal modo que la L1 se establece como el sistema de referencia para la adquisición de LM. Es decir, en este método que parte del análisis detallado de las reglas gramaticales, al entender la lengua como algo sistemático que debe ser enseñado mediante textos, se considera que el aprendizaje de una LE consiste en la memorización de dichas reglas con el fin de entender y manipular su morfología y su sintaxis, todo ello relacionado con las reglas y significados de su propia L1 utilizada como apoyo y para resaltar los aspectos contrastivos entre las dos lenguas, L1 y LM. Por último, todo lo asimilado es puesto en práctica con la aplicación de este conocimiento en la actividad de traducir textos, a menudo obras literarias, y oraciones a y desde la lengua objeto.

De todo esto se evidencia que las principales destrezas de este método, tanto en la descripción lingüística como en las actividades realizadas en clase, son la lectura y sobre todo la escritura, quedando de manera arrinconadas las destrezas orales o expresivas, así lo confirma Vez (2001: 338): “el método de gramática y traducción pretende el desarrollo de la competencia para la lectura y la interpretación de textos, de modo que la traducción acapara toda la actividad del alumno”.

La primera consecuencia de un sistema como este es el papel importantísimo que se le da al vocabulario y, en segundo lugar, el establecimiento de la oración como unidad básica de aprendizaje. La selección de vocabulario se hará en relación a los textos de lectura utilizados y a través del uso de listas de palabras bilingües, donde se ponga especial atención en el grado de exactitud y corrección para la traducción, no dejando margen apenas para el error. El uso de la oración como unidad básica de aprendizaje y práctica lingüística dará, asimismo, como resultado que la mayor parte de las lecciones consistan en la traducción de oraciones sueltas totalmente descontextualizadas.

En alusión a la forma de enseñar la gramatical, se puede afirmar que esta sigue un proceso deductivo: en primer lugar, se presentan y se estudian las reglas gramaticales, las cuales, únicamente tras ser asimiladas, serán practicadas a través de

los ejercicios de traducción de frases sueltas. Las actividades en el aula son, además de la traducción, la conjugación y la lectura en voz alta. A este respecto, cabe reseñar que los textos usados para trabajar esas actividades son seleccionados a través de un programa de secuencias gramaticales, con lo cual se pone de manifiesto la preocupación que se tiene por una presentación sistemática y ordenada. Y en un sistema donde impera el orden y el control parece casi consecuencia lógica que todo el peso del proceso recaiga en el profesor. Efectivamente, el profesor será el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, será él quien proporcione los conocimientos lingüísticos, seleccione las actividades y corrija los errores de los estudiantes, los cuales quedarán relegados a un papel pasivo e individualista, cuyo principal propósito será seguir las instrucciones del educador, memorizar las reglas gramaticales, las listas de vocabulario, leer y traducir.

Para concluir con esta metodología, a pesar de su todavía pervivencia, se puede sentenciar que pronto se evidenciaron las flaquezas de su método de enseñanza. Vez (2001:338) recoge las que serán, quizás, las dos críticas más severas hacia dicha metodología:

Sus deficiencias se plantean, por tanto, en dos sentidos divergentes. De una parte, surge el problema de la complejidad de la traducción, a todas luces irreductible a una alternancia de significantes sobre grandes listas de vocabulario. El traductor tiene una función diferente a la de un diccionario y su actividad exige un rigor en el tratamiento de los sistemas implicados muy distante del conocimiento casi intuitivo con que puede guiarse el alumno de los primeros niveles. De otra parte, y desde un punto de vista estrictamente pedagógico, la falta de dosificación del material le confiere una aparente dispersión, negativa para el aprovechamiento en el proceso de adquisición. El alumno difícilmente podrá sentirse alentado por un progreso que, en el caso de producirse, no puede comprobar.

En cuanto a la presencia de esta metodología en España, es Melero Abadía (2000: 27) quien nos informa que no será hasta 1949-1954 cuando nos encontremos los primeros manuales de enseñanza del español publicados en España, ya que hasta esa fecha el escaso material que llegaba a nuestro país era publicado fuera. Parece ser que entre los primeros manuales de los que tenemos constancia se encuentran: *Español para extranjeros*, de Martín Alonso en el año 1949 (Madrid: Aguilar) o *Curso breve*

de español para extranjeros de Francisco de Borja en 1954 (Mallorca: Estudio general Luliano).

2.2.2 Método natural o directo

Como se ha mencionado, las numerosas carencias del método gramática-traducción⁵¹ para con la comunicación o el desarrollo de las destrezas orales y expresivas, junto con diversos factores, sobre todo de índole político-social, provocaron que los investigadores se empezaran a plantear seriamente la viabilidad de este método. El detonante de todo sería, sin lugar a dudas, el aumento de las relaciones internacionales, el cual creará la necesidad de hablar y comunicarse en lengua extranjera. Esta necesidad, aunque en un principio es cubierta por la salida paliativa de materiales y libros de conversación basados en el método tradicional, pronto deja en evidencia su ineficacia. Es por ello por lo que, durante la segunda mitad del siglo XIX, se desarrollará en varios países europeos, una corriente de oposición que sentaría las bases para el tratamiento de nuevas propuestas en la enseñanza de lenguas con las que responder y satisfacer el aprendizaje de una LM desde una perspectiva “comunicativa”. Esta metamorfosis fue llevada a cabo, sin apoyo institucional, por un grupo de especialistas⁵², los cuales, tras realizar un análisis sobre la situación de la

⁵¹ Lo curioso del caso es que, como señalan Richards y Rodgers (1998), pese a sus carencias, este método ha llegado hasta nuestros días, hecho que a la vez se antoja paradójico con la evidencia de que no existen defensores conocidos del mismo.

⁵² Algunos de estos investigadores iniciadores del movimiento reformista son Marcel, Prendergast, Gouin. Si hablamos de Marcel, a pesar de la distancia en el tiempo, tenemos que reivindicarle el hecho de que ya en su época apostara por la importancia del significado y pretendiera que el aprendizaje de una lengua extranjera tuviera en cuenta los procesos de aprendizaje de la lengua por parte de los niños, lo cual nos suena a las premisas del futuro enfoque comunicativo. Por su parte, Prendergast, a través de la observación fue pionero en describir, cómo, por un lado, los niños se apoyan en las situaciones y en el contexto a la hora de interpretar enunciados, y, por otro, cómo la enseñanza de idiomas debía partir de las estructuras lingüísticas más básicas, adelantándose con ello a los propios estructuralistas. Por último, Gouin construyó un método propio conocido con el nombre de “las series de Gouin” en el cual se pone de relieve la importancia de un aprendizaje cuya base es la realización de una secuencia de acciones, es decir, para él, el éxito de un buen aprendizaje, consistía, en primer lugar, en una serie de oraciones, a modo de presentación, que describieran una actividad a realizar paso a paso enmarcados en un contexto, los cuales, mediante la lengua oral y acompañados de gestos contribuyeran a la comprensión del significado. Esto, junto con la publicación de *L’Art d’enseigner et d’étudier les langues* (1880), donde el autor defiende el aprendizaje de lenguas por medio del juego y el movimiento, nos llevan a considerarlo como un gran aporte al desarrollo del aprendizaje de idiomas. Asimismo, es

enseñanza de idiomas, llegarían a la conclusión de la necesidad de plantear enfoques nuevos y métodos alternos.

Uno de estos nuevos métodos, producto de los supuestos naturalistas y del movimiento reformista, será el llamado método natural, el cual con el paso del tiempo se convertirá en el método directo, y que se caracterizará por centrar la base de sus planteamientos en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una LM es similar al proceso de adquisición de la L1 durante la niñez.

Este método, nacido aproximadamente a finales de la década de 1860, principio de 1870 y empleado por Sauveur, entre otros seguidores, aunque comparte con el método tradicional su apoyo en la L1, se aleja radicalmente del mismo al sustentar el método de enseñanza en la interacción oral intensiva en la LM, es decir, ya no se enseña en la L1, sino que se usa la LM como medio de comunicación –a través de preguntas que introducen y estimulan el uso de dicha lengua, así como de la ejemplificación de acciones que ayudan al entendimiento– y solo después de que los estudiantes alcancen un alto nivel en la lengua oral se pasa al desarrollo de la lengua escrita y a la enseñanza inductiva de la gramática.

Estas proposiciones se ven reforzadas y justificadas teóricamente dos décadas más tarde por Franke, quien, a raíz de sus trabajos publicados en Alemania sobre principios psicológicos de asociación entre forma y significado de la LM, llega a la conclusión de que esta se aprende mejor si se usa directa y activamente. No es necesario hacer uso de la L1 y traducir a ella los nuevos conocimientos, reglas gramaticales o vocabulario, todo debe enseñarse en la LM, bastará con que el profesor

interesante mencionar, como esta corriente, sobre todo a partir de 1886 con el establecimiento del alfabeto fonético internacional y el nacimiento de la Asociación Fonética Internacional (AFI) se ve reforzada por reputados lingüistas que ven la clara necesidad de introducir reformas pedagógicas en la enseñanza de lenguas. Algunos de los nombres más destacados son Sweet, Passy o Viëtor. ¡A este último le debemos la publicación, en 1882, del artículo “Der Sprachunterricht muß umkehren!” donde, por un lado, critica duramente la situación de la enseñanza de lenguas en el momento y, por otro, habla de la necesidad de un cambio radical hacia un modelo que tendiera más hacia el habla y donde la formación fonética del profesor fuera requisito *sine qua non*. Entre sus páginas el autor alemán rechaza abiertamente la supremacía de la escritura y de la gramática en la enseñanza de lenguas modernas, reivindicando una mayor atención a la lengua oral y la pronunciación, ya que –según él– el estudio de rígidas reglas gramaticales no puede ser la respuesta a un sistema vivo como es la lengua, siempre en continuo cambio; por ello tampoco considera adecuado el estudio del vocabulario a través de largas listas carentes de contexto específico y otros tantos recursos usado por el sistema tradicional. Es, debido a todas estas características por lo que autores como Neuner y Hunfeld (1993) ven en él el germen de lo que sería el método directo.

sea capaz de enseñar esas nuevas premisas, haciendo uso de recursos como la repetición, el dibujo y la mímica, logrando, en cualquier caso, que sea el propio alumno el que infiera su significado, con lo que el conocimiento perdure para siempre y se establezca una especie de conexión entre los conocimientos previos del alumno y los de nueva adquisición.

A tenor de los datos que conocemos del periodo histórico que va de finales del siglo XIX hasta el principio del siglo XX, debemos considerar cómo la aparición de la nueva ciencia lingüística, junto con el desarrollo de un alfabeto internacional y la descripción de los niveles fonéticos, inspiran en los círculos educativos una nueva preocupación por la situación de las didácticas de lenguas. Si a esto le agregamos la investigación de los procesos de aprendizaje en la lengua infantil, nos encontramos, no solo la oposición y rechazo hacia el método anterior de gramática y traducción, sino una completa aceptación hacia los nuevos métodos naturales, cuyo máximo exponente se encuentra en el llamado método directo o Berlitz⁵³.

El método directo se mantendrá en vigor hasta prácticamente los años cuarenta y, como fiel heredero del método natural, otorgará una absoluta prioridad a la lengua oral, la cual se aprende haciendo uso única y exclusivamente de la LM. De igual manera el concepto de aprendizaje subyacente equipara el proceso de aprendizaje de la LM al de la L1, siendo sus características principales la imitación, la asociación y el inductismo: Imitación del modelo lingüístico a través de la memorización de frases y pequeños diálogos para aprender el sistema de la lengua, asociación en el léxico, e inductismo de las reglas gramaticales, que se aprenden a raíz de la observación de

⁵³ Será a Maximilian Berlitz, personaje histórico que da su nombre al método Berlitz, al que debemos la misma idea del concepto “método”, de igual forma, será él quien sepa sacarles el máximo provecho a los valores mercantilistas de la noción y quien, casi por primera vez, convierta la enseñanza de idiomas en un negocio rentable a través de sus numerosas academias establecidas por toda América. En cuanto a su método podemos decir que se caracteriza por seguir las directrices del ya mencionado método directo: Su objetivo principal es enseñar a hablar y entender usando la LM, siendo el proceso similar al de la adquisición de la L1. El docente es el modelo que el alumno debe imitar, usando como herramientas bases la pregunta y la repetición. Es, asimismo, una enseñanza donde lo concreto se estudia mediante diálogos y demostraciones visuales, lo abstracto se aprende mediante asociaciones de ideas y para el aprendizaje de la gramática se recurrirá a ejemplos. En este sentido podemos decir que el método se divide en cuatro partes: las lecciones preliminares (enseñanza mediante objetos), los trozos elementales (asociación de ideas), los trozos intermedios (ejercicios y preguntas entorno a un diálogo) y las lecturas corrientes. En el método Berlitz dieron cabida muchas lenguas, encontrándonos así ejemplos de la enseñanza del español.

ejemplos y haciendo uso de ilustraciones, objetos y preguntas. En definitiva, el objetivo principal de este método será conseguir que el alumno sea capaz de entender y entenderse, pensar y construir significados en la misma lengua objeto de aprendizaje.

Respecto al papel del profesor y el alumno, en el primero de los casos, uno de los requisitos preferentes entre el profesorado es que sea hablante nativo de la lengua que enseña, pero, además, deberá tener iniciativa y dinamismo, ya que de él dependerá el éxito de conseguir la interacción y la comunicación oral deseada entre los estudiantes. Por su parte el alumno, aunque no tiene un papel tan pasivo como en el método tradicional, queda aún lejos de ser el protagonista y solo se limita a ir respondiendo a las preguntas que se van generando.

A pesar de los muchos cambios y avances para el desarrollo de la enseñanza de lenguas que traería este método, no faltaron los que, de forma rápida, empezaron a verle las flaquezas. Entre los detractores, las críticas más considerables atienden a cuestiones en sus planteamientos de base teórica y metodológica, ya que no parece existir una teoría sobre la naturaleza de la lengua ni sobre el aprendizaje mismo, así como tampoco se encuentran unos principios metodológicos que sirvan de base a la enseñanza. Sánchez Pérez (1992) recoge una de las mayores críticas hechas a este método al afirmar que este no favorece un aprendizaje metódico y estructurado, sino más bien disperso, entre otros motivos debido a la negación de enseñar la gramática con lo que no se imposibilita el buen dominio de la lengua, que necesita de todos y cada uno de los elementos. En este mismo sentido, se pronuncian Richards y Rodgers (1998: 22): “el método no disponía de una base teórica rigurosa en lingüística aplicada, por lo que los defensores del Movimiento de la Reforma lo criticaban”. En suma, podríamos decir que muchas de sus propuestas han resultado difíciles, por no decir imposibles de aplicar en la realidad de las aulas, sobre todo con grupos numerosos. Pero, a pesar de todos estos inconvenientes, el método directo no solo aportó innovaciones importantes en el ámbito de los procesos de enseñanza, sino que sirvió para evidenciar los numerosos problemas que existían en la enseñanza y en el proceso de aprendizaje y posibilitó que se atendiera de manera más dedicada a un desarrollo mayor en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras.

En el caso de la enseñanza del español como LE o L2, parece ser que el método no tuvo mucha repercusión comercial y poco son los manuales publicados en el país que dan constancia de él, según Melero Abadía (2000: 43) debido a “una escasa presencia de la enseñanza de lenguas extranjeras como disciplina”. No obstante, Sánchez Pérez (1992) da cuenta de cierta repercusión editorial promovida por la necesidad de la enseñanza del español por motivos comerciales, se trata de libros de autoaprendizaje como los de Aznar de Casanova, *Idioma español. Método directo-ordenado-integral*, publicado en 1912 o el de Lourtau, *Vademécum español del comerciante* de 1910, ambos catalogados bajo el subtítulo de método directo.

2.2.3. *Métodos derivados del estructuralismo y de la psicología conductista*

El nacimiento y el desarrollo de la lingüística, así como su relación con otras ciencias como la psicología o la sociología, propician un gran avance en lo que a investigación metodológica se refiere. En rigor, el siglo XX fue un siglo de grandes avances en todo lo relacionado con las ciencias y la tecnología y, a este respecto, la didáctica de lenguas no podía quedar al margen de esta evolución: no solo se constituye como una disciplina particular, sino que se produce una evolución considerable en lo que respecta a sus planteamientos teóricos y metodológicos, especialmente en el tramo que va de 1950 a 1980 en aras de diseñar un proyecto que favorezca al aprendizaje de las habilidades necesarias para adquirir la LM: saber hablar, comprender, leer y escribir la lengua que se aprende de la forma más eficaz.

Recoge Vez (2001) cómo de la unión de la psicología conductista, la cual renueva los postulados empiristas que consideran la experiencia como única vía de conocimiento reduciendo el comportamiento humano a pura acción (estímulo-respuesta) y del avance del estructuralismo lingüístico hacia un quehacer taxonómico de mano de figuras como Saussure y Bloomfield, se creará una nueva metodología que auné, por un lado, en relación a la propia concepción de la lengua, la concreción didáctica de la lingüística estructural y su análisis contractivo y, por otro, que tome los principios conductistas como base para su aprendizaje. A este método se le llamará

método audio-lingüístico y será Brooks quien lo patente en 1964, aunque nos encontramos con variantes según la zona y ámbito geográfico de las cuales se hablará más adelante.

Como se indicaba, esta metodología sigue los principios del estructuralismo y uno de sus principales objetivos es el estudio de las lenguas basado en un método de observación, recopilación y análisis de datos, o sea, la lengua se contempla como un sistema de estructuras compuesto de niveles donde las unidades se organizan en perfecto equilibrio. El aprendizaje de dicha lengua supone la necesidad de una segmentación hasta llegar a las unidades mínimas las cuales, debidamente aisladas facilitan el estudio de las relaciones que posibilitan su combinación. Esto fortalece una enseñanza basada en la imitación de las peculiaridades idiomáticas y de la inferencia de reglas generales a partir de ejemplos concretos.

A este respecto señala Sánchez Pérez (1992) como la situación resultó bastante compleja al encontrarnos con que mucho de los rasgos o fundamentos de esta nueva metodología aparecían ya en modelos anteriores; hablamos de aspectos como la repetición o las memorizaciones, etc. A esto hay que añadir la propagación de los centros geográficos desde los que se difunden estos nuevos principios metodológicos, los cuales, aunque mantienen un tronco común, a menudo incurren en matices y diferencias. Con esto se hace referencia, como no puede ser de otra manera, a las similitudes y variaciones del método audio-oral/situacional en Inglaterra, el método audiovisual en Francia y el método audio-lingual en Estados Unidos.

Empezando por el método audio-oral / situacional inglés, diremos de él que, a pesar de que sus orígenes se remontan a la década de los años veinte o treinta del pasado siglo, no será hasta los años cincuenta de dicho siglo cuando nos lo encontremos como metodología dominante. A esto contribuyen los fundamentos más eclécticos de lingüistas británicos, entre los que destacan Palmer y Hornby, quienes descargan sus planteamientos didácticos sobre el concepto de “hábito”, centrándose de esa forma en sus aspectos funcionales.

Conscientes del valor del aprendizaje del léxico y de la gramática para el progreso de un método oral, toman a estos dos, junto con el elemento situacional, para las bases de su diseño. Para el léxico elaboran una serie de investigaciones

fundamentadas en el recuento de los vocablos más repetidos en los textos escritos, consiguiendo realizar un análisis científico y racional el cual, no solo favoreció la comprensión, sino que significó el origen para la futura creación de programas en la didáctica de lenguas. Respecto a los contenidos gramaticales, partiendo de la completa oposición al método gramática-traducción que consideraba la gramática como una especie de lógica universal atribuible a todas las lenguas, las investigaciones de los lingüistas británicos se encaminaron a encontrar actividades apropiadas para enseñar, siguiendo el enfoque oral, unas estructuras gramaticales básicas, consiguiendo de esa manera centrarse en la descripción estructural de las categorías de la LM y acentuar las diferencias en el nivel formal de las lenguas. En último lugar, un aspecto muy a tener en cuenta de este método (que se convertirá posteriormente en clave para el enfoque comunicativo), lo representa su principio situacional, que no viene a ser otra cosa que una práctica oral controlada de diferentes estructuras comunicativas dispuestas en una situación contextual predeterminada. Esta es una de las principales diferencias de los modelos estructurales europeos frente a los americanos, ya que como señalan Richards y Rodgers (1998:49): “en contraste con la visión estructuralista americana de la lengua, se consideraba que la lengua era una actividad relacionada con finalidades y situaciones”.

Cambiando al método audiovisual, de él se expone que fue desarrollado en Francia por el C.R.E.D.I.F. (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*) a mediados de los años cincuenta, y aunque guarda mucha relación con el método audio-oral/situacional británico y el audiolingual americano, se diferencia notablemente de estos ya que, tal y como afirman algunos investigadores como Melero Abadía (2000) o Sánchez Pérez (1997), el método audiovisual es, *grosso modo*, una interpretación francesa de los otros métodos estructurales cuya principal diferencia se establece en cuestiones referidas al planteamiento didáctico, concretamente en la idea de que el aprendizaje de la lengua oral es asimilado mejor si se trabaja con la asociación de imágenes. En resumen, hacían un especial énfasis en los elementos visuales presentando básicamente la lengua oral en asociación a imágenes. Huelga decir que la situación comunicativa debe ser comprendida de forma global para

favorecer la ejercitación de la lengua oral y, dentro ella, la imagen es útil en cuanto se constituye en un estímulo para conseguir la respuesta del estudiante.

Aunque este método no tuvo mucho éxito, desatando numerosas críticas debido a la gran estructuración de las clases que anulaba en cierta manera el potencial creativo y cognitivo del alumno y limitaba al profesor de tal manera que quedaba reducido a ejercer la mera función de “técnico audiovisual”, lo cierto es que como técnica metodológica fue muy útil para lo que posteriormente sería el enfoque comunicativo.

De las tres variantes, sin duda, fue el método audiolingual norteamericano el que más éxito y fama alcanzó. Señala Vez (2001: 341) como:

A menudo se menciona en la literatura especializada de la historia de las metodologías en DLE [Didáctica de lenguas extranjeras] el hecho de que los rápidos avances del gobierno ruso en la tecnología espacial obligan a Estados Unidos a hacer un esfuerzo en la enseñanza de lenguas con el fin de evitar que el pueblo americano perdiera contacto con los progresos realizados por la ciencia. De hecho, sabemos que el Decreto de educación de defensa nacional, promulgado en 1958, destinaba parte de sus fondos al estudio de las lenguas modernas, a la formación del profesorado experto y a la confección de materiales didácticos.

En efecto, el origen de este método está vinculado a la Segunda Guerra Mundial. Anteriormente a ello, lo que imperaba en EEUU, fruto de un total fracaso del método directo, era una suerte de programa metodológico centrado en la lectura que, a veces, incluía la enseñanza de determinadas estructuras lingüísticas sin que estas fueran incluidas atendiendo a un criterio determinado.

El inicio de la contienda contribuyó en gran medida al cambio en el panorama de la enseñanza ya que, al tratarse de un conflicto a escala internacional, el gobierno pronto incurrió en el problema de la falta de personal cualificado para comunicarse en otra lengua distinta a la L1 y la necesidad de realizar misiones en distintas partes del mundo. Por ello, se vio casi en la obligación de pedir a las universidades la creación y el posterior desarrollo de programas de lenguas extranjeras para el entrenamiento del personal militar. Para esta labor se contrataron lingüistas e informantes nativos, siendo así como nace, en 1942, el ASTP (*Army Specialized Training Program*), un programa para la formación lingüística del ejército, donde nos encontramos la presencia de figuras tan importantes como el propio Bloomfield. A este lingüista estructural

debemos obras tan importantes como: *Language* (1933) y *An Outline Guide for the Practical Study for foreign Languages* (1942), en las que se pone en evidencia el incipiente interés de los lingüistas hacia la didáctica de lenguas extranjeras y la aparición de la figura del “el lingüista aplicado”, una suerte de intermediario entre el lingüista científico y los estudiantes. Desgraciadamente, aunque el *Army Method* abrió grandes esperanzas para la didáctica de lenguas, no terminaron de dar los resultados esperados y no será hasta la llegada de esos “lingüistas prácticos”, entre los que destacan Charles Fries y Robert Lado, cuando se alcance el avance necesario y esperado.

Entre las principales aportaciones de estos lingüistas se encuentra el orientar las teorías estructuralistas hacia la enseñanza de idiomas, para ello tomaron como referente al análisis contrastivo y a la corriente psicológica americana conductista de Skinner, de modo que, mientras que esta última sentaría las bases metodológicas en el aula e influiría en el papel que el profesor, el alumno e incluso los materiales tendrían dentro del mismo, el análisis contrastivo se constituyó como la herramienta idónea con la que elaborar programaciones gramaticales y secuenciar los diferentes niveles lingüísticos, los cuales, junto con la descripción de las estructuras lingüísticas, eran de obligado conocimiento por parte del estudiante. Según Fries (1945) el trabajo del lingüista consistía en establecer las estructuras de la lengua, de menos a mayor complejidad, con el fin de obtener unos materiales científicos secuenciados en estructuras gramaticalmente cuyo vocabulario fuera seleccionado en consonancia con su frecuencia y adecuación. Los análisis contrastivos, resultado de la comparación de los sistemas lingüísticos de la L1 con la LM, servirían, así como base para la secuenciación del aprendizaje. Dentro de la clase poco se usaba la L1 ya que se pensaba que el error lingüístico se producía por la transferencia negativa de los rasgos propios de la L1 a la LM, siendo considerado además este error como algo nocivo y perjudicial para el alumno.

Por otra parte, debemos buscar el núcleo pedagógico de este método en ejercicios mecanicista que presuponen la adquisición de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de modelos (*patterns*), mediante la práctica repetitiva de estructuras (*pattern drills*), a fin de que el alumno consiga utilizar la lengua de una

manera automática y con el mínimo de errores, en otras palabras, los llamados *pattern drills* eran modelos prácticos presentados al alumno e interiorizados por estos gracias a la repetición, algunos consistían en una simple copia, otros requerían de alguna sustitución y el resto se basaba en la transformación y/o reordenación.

Atendiendo a los procedimientos o estrategias didácticas, existe una diversidad de opiniones entre las principales autoridades del tema. Para muchos, entre los que destacamos a Richards y Rodgers (1998), la consecución de un método totalmente delimitado y funcional, no habría sido posible si a las propuestas de Fries y el resto de investigadores que trabajaban con él, no se les hubiera añadido como referente los estudios lingüísticos conductistas. Sin embargo, otros como Sánchez Pérez (1992) consideran este hecho como una gran casualidad, debido a que ya los propios ejercicios de repetición de estructuras o sustitución de elementos descritos por Fries, respondían a la perfección con los postulados conductistas y otro como Martinell y Cruz Piñol (1998: 11) defienden la aplicación de dichas teorías con el conductismo debido a la premisa de que cualquier comportamiento, incluido el lenguaje, está basado en una reacción de la siguiente índole: estímulo (LM)-respuesta (reacción lingüística del aprendiz)-refuerzo (deber del docente de corregir, o no, los resultados, dependiendo del éxito o fracaso del aprendiz).

Junto a esto y en consecuencia de lo expuesto, debemos también tener en consideración lo que Sánchez Pérez (1992: 324) titula “el culto a los materiales y a su elaboración” que no es otra cosa sino la manera de referirse a un periodo donde la figura del lingüista resalta y sobresale por encima de la del profesor de idioma, el cual se ve relegado a un papel secundario, tanto es así que muchos ven en la incorporación de los instrumentos tecnológicos y la aparición de los laboratorios de idiomas como “sustituto ideal del profesor”. En efecto, y más allá, no es que el docente quede limitado a seguir unos pasos establecidos previamente, sino que todo el sistema didáctico se encuentra planificado a priori: los contenidos, los objetivos y los procedimientos, todo se halla predeterminando de antemano, creando por así decirlo, un sistema nada flexible y totalmente rígido.

En definitiva, y quedándonos con la esencia del método audiolingual, se podría decir que la metodología consiste en la audición de un diálogo modelo el cual pone en

contexto las estructuras estudiadas e ilustra las diferentes situaciones donde es correcto su uso. Este diálogo, que en un primer momento es memorizado y representado por los alumnos, –poniendo especial atención a su correcta pronunciación y entonación–, pasa a ser estudiado posteriormente en relación a sus estructuras gramaticales, las cuales quedan recogidas en unas tablas de sustitución donde aparecen los diferentes elementos concernientes a un mismo paradigma con los que se pueden conformar una determinada estructura lingüística. Tras crear la tabla de sustitución, se realizan ejercicios diversos de tipo estructural –ejercicios de repetición, de huecos, de transformación– basados todos ellos en la idea de que el aprendizaje de una lengua consiste en identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras a base de repetirlas. De esa forma se pretende dotar al alumno de un dominio oral de la LM que no incurra en la necesidad de la traducción desde la L1.

Con el tiempo, fueron apareciendo críticas a este método, en concreto dos fueron más severas: en primer lugar, la concepción de la lengua en la que se basa y, por otro, la teoría del aprendizaje subyacente. No obstante, lo cierto es que este método supo introducir ejercicios estructurales que se han integrado dentro de lo que conocemos como “lengua en uso”, en la cual se entiende que el conocimiento y empleo de la lengua requieren el dominio de dicha comprensión estructural y de otros recursos y saberes propios de la competencia comunicativa.

En cuanto a la presencia de esta metodología en la enseñanza del español, podemos decir, siguiendo de nuevo a Sánchez Pérez (1992) que los primeros manuales publicados en ese sentido se postulan bajo la corriente de la vertiente inglesa audio-oral y situacional y aparecen en los años setenta y ochenta. Hablamos de *Español en directo* de 1974 y *Español 2000* de 1981, ambos de Aquilino Sánchez⁵⁴ y publicados por SGEL en Madrid, de los cuales tenemos que destacar su longevidad en el tiempo ya que hasta hace bien poco se han seguido editando, y lo que es más, usando en clases de ELE como libro del alumno.

⁵⁴ La labor de la publicación de este libro corrió a cargo de Aquilino Sánchez junto con otros colaboradores: Ríos, Domínguez y Matilla para el nivel I y Cabré y Matilla para el nivel II.

2.2.4. *Métodos derivados de la gramática generativa y la psicología cognitiva*

Prosiguiendo con la historia de la educación de lenguas modernas, podríamos decir que la enseñanza comunicativa aflora con motivo de las dudas y críticas surgidas en torno a la eficacia del método audiolingual. Es entonces cuando hace su aparición el *enfoque del código cognitivo*, una propuesta didáctica desarrollada en EE.UU a partir de mediados de los años 60 del siglo XX⁵⁵.

Es en esta década precisamente, la de mayor esplendor del método audiolingual, cuando comienza a fraguarse también su declive. Los motivos son diversos tal y como se ha expuesto anteriormente. Por un lado, la aparición de nuevas teorías acerca de la naturaleza de la lengua y los nuevos puntos de vista sobre los procesos y condiciones del aprendizaje, hacen cuestionar su competencia y eficacia para la enseñanza de idiomas, por otro lado, el hecho de que aparezcan nuevas disciplinas alejadas de la lingüística hace posible afrontar la didáctica de lenguas desde prismas distintos. Sin embargo, lo que más derrotó al método estructural fue la comprobación de que los resultados esperados no coincidían con los obtenidos; a partir de un análisis de la realidad, se puso en evidencia que uno de los principales problemas residía en los propios alumnos y la metodología; no solo era abstracto y difícil el intentar la transferencia de los conceptos gramaticales asimilados con situaciones reales de comunicación, sino que una enseñanza basada en la repetición mecánica de estructuras, por más que se trabajara con ejercicios orales, incurría con demasiada frecuencia en la falta de motivación y el desánimo del estudiante.

El *enfoque del código cognitivo*, que hunde sus raíces en el racionalismo y cuenta con el aparato teórico de la gramática generativo-transformacional, nace, tal y como decíamos, como reacción al método audiolingual, basado en el conductismo y el estructuralismo, el cual se ve totalmente sacudido y superado por dos nuevos modelos teóricos: la psicología cognitiva y la gramática generativa, así como por autores tan relevantes en su campo de especialidad como Chomsky, Piaget, Carroll o la escuela alemana de la Gestalt.

⁵⁵ Parece comprensible y lógica la idea de que por estas fechas la convivencia temporal de diferentes enfoques era algo que se daba de manera habitual.

Desde el punto de vista lingüístico, será la figura del lingüista americano, Noam Chomsky, la que marque un antes y un después con su gramática generativa. Chomsky rebatió la concepción estructuralista de la lengua y la visión conductista del aprendizaje, ya que estas renegaban del carácter creativo del lenguaje y de la capacidad del hombre para formar o comprender una oración que no había oído nunca antes. La lengua era algo más que un sistema de organización de la conducta, para él, el lenguaje se plantea como una “facultad innata” al ser humano, como un fenómeno vivo y con potencial creativo, el cual se desarrollará previamente dentro de una comunidad, materializándose en el dominio de una o varias lenguas concretas. Esta es, *grosso modo*, la tesis fundamental de su teoría. En otras palabras, Chomsky no estaba interesado en una descripción de la lengua como sistema formal o conjunto estático de reglas al margen de la perspectiva del hablante, sino en la oposición competencia-actuación. Según explica Vez (2001), por competencia se alude al conocimiento implícito e inconsciente que un hablante tiene de la lengua, mientras que actuación será, la oportunidad que le da ese conocimiento de generar infinitas posibilidades que se plasmarán en el uso real o puesta en práctica de esa capacidad en determinada actuación, esto es, gracias a la competencia somos conscientes de los procesos generativos y transformacionales que se dan lugar en la mente del individuo, para que este, de manera innata (hipótesis) mediante la actuación, pueda generar un número indefinido de oraciones correctas.

A raíz de esto, el generativismo gana adeptos y a él se unen la psicología cognitiva y la incipiente disciplina de la *teoría de la adquisición del lenguaje* que derivaría en las teorías de ASL⁵⁶.

Desde la óptica de la psicología del aprendizaje, el enfoque cognitivo empieza a despuntar en oposición al desarrollo del conocimiento a partir de hábitos. Este

⁵⁶ Aunque, como ha sido expuesto con anterioridad, prácticamente todos los autores distinguen entre el concepto de "lengua extranjera" y el de "segunda lengua", utilizándolos para referirse a los distintos contextos en el que tiene lugar el aprendizaje de una lengua distinta de la materna, la teoría general que estudia los procesos de aprendizaje en ambos contextos se ha denominado *Second Language Acquisition*, tomando la parte por el todo. Las teorías de adquisición de segundas lenguas ASL, es un conjunto de teorías que se centran en la investigación de los procesos por medio de los cuales una segunda lengua llega a ser aprendida, su desarrollo se da sobre todo en la década de los 80-90 y existen una variedad de acercamientos teóricos a la ASL. Para un estudio en profundidad ver Larsem-Freeman y Long, 1991; Ellis, 1992 o Van Patten, 2006.

método persigue, a través de investigaciones, demostrar el papel que tienen los procesos mentales y abstractos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de una LM; se empieza a subrayar la importancia de tener en cuenta significado y la necesidad de crear actividades apropiadas para el uso de incentivo de las actividades innatas de los estudiantes.

La disciplina de la adquisición del lenguaje tendrá un papel muy destacado dentro de este método, ya que gracias a Corder (1967) y partiendo de las ideas sobre la “facultad innata”, el error no será visto como un elemento negativo, sino como algo totalmente necesario, llegando a alcanzar vital importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, a través de él, se analizará el desarrollo del proceso de aprendizaje y se recabarán datos de la evolución interna.

Si hablamos de la metodología, deberemos de tener en cuenta las siguientes consideraciones: en primer lugar, debemos poner en relevancia cómo la lengua escrita y la lengua oral se consideran en igualdad de importancia, perceptiva y productivamente, lo que da como resultado el desarrollo completo de las cuatro destrezas por igual. Por otro lado, es interesante ver como en este método el análisis y estudio de la LM se centra en tres niveles: fonológico, léxico y gramatical siendo la manera de enseñanza, sobre todo el de las reglas gramaticales, tanto inductiva como deductiva.

La dinámica seguida en clase es sobre todo explícita, tras la presentación de las reglas, con explicaciones habitualmente en LM, estas se complementan con la práctica de numerosos ejercicios. Respecto al papel del alumno, este se establece como el verdadero protagonista adquiriendo una mayor responsabilidad dentro del proceso enseñanza-aprendizaje pues se le es reconocida la capacidad para formular por su cuenta hipótesis sobre las reglas de la nueva lengua, ponerlas a prueba, aprender de sus propios errores y reformular las hipótesis. En cuanto al papel del profesor, diremos que este actúa como guía para que los alumnos puedan relacionar estos conocimientos con los conocimientos previos, creando situaciones propicias para ello. En resumen y como apunta Ellis (1992: 37)

Los últimos treinta años han presenciado un gran cambio en la forma en que nos planteamos la enseñanza de lenguas extranjeras. El punto de partida, que antes era este: ¿En qué consiste

la lengua meta y cómo la enseñamos?, ha dejado paso a este otro: ¿Cómo adquieren los aprendientes una segunda lengua y qué debemos hacer para facilitar ese aprendizaje?

Pero a pesar de las múltiples novedades y de lo prometedor que pareció en sus principios este método, su éxito fue fugaz. Autores como Zanón (1988) atribuyen su fracaso a diferentes factores como la perdurabilidad de los métodos anteriores como bien puede ser el *método gramática-traducción*, y, sobre todo, a la aparición en el periodo que va desde mediados de los años sesenta a la década de los ochenta, de varios enfoques metodológicos inspirados en una teoría sobre la naturaleza del lenguaje que se hicieron más atractivos de cara al público. Hablamos de métodos como el *método silencioso*, la *sugestopedia*, el *aprendizaje de la lengua en comunidad* o el *método de respuesta física total*, entre otros⁵⁷.

Aunque ninguno de estos métodos tiene gran repercusión en el ámbito español, se ha creído pertinente mencionarlos pues son, de alguna manera, junto con todo el enfoque de código cognitivo y la teoría de la adquisición del lenguaje, el precedente directo del método comunicativo que veremos a continuación y, además, es a partir de ellas que se tienen en consideración teorías concretas de enseñanza de LM y no teorías generales del aprendizaje aplicadas a un tipo particular de aprendizaje

2.2.5. Métodos derivados de la lingüística textual, la pragmática y la psicología socio-cognitiva

Continuando con nuestra revisión cronológica pasaremos a hablar del siguiente método de enseñanza: este el caso del conocido como enfoque comunicativo, también llamado enseñanza comunicativa de la lengua y enfoque nocional-funcional o, simplemente, funcional, el cual emprende su desarrollo en la década de los ochenta, si bien es cierto que ya desde los setenta el término “comunicativo” fue frecuente y

⁵⁷ Se ha optado por prescindir de la descripción histórica y conceptual de ellos, ya que básicamente poco influirán dentro del mundo de la didáctica del español. Para una consulta más en profundidad consultar Richards y Rodgers (1998).

más allá, tal y como demuestra Llobera (1995), será en la propia década de los sesenta que los métodos imperantes en la época preparen el terreno para su aparición.

Efectivamente, es a finales de la década de los años sesenta del siglo XX, cuando algunos lingüistas como Candlin o Widdowson postulan la pertinencia de dirigir el objetivo del aprendizaje de la LM hacia una propuesta de carácter más comunicativo que lingüístico⁵⁸. Esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje recoge las aportaciones de varios campos de investigación (lingüística de texto, sociolingüística, pragmática, entre otras), junto con algunas propuestas del propio método audio-oral/ situacional y en el enfoque de código cognitivo, tal y como señalan Richards y Rodgers (1998: 153), dicho de otra forma, desde un punto de vista meramente teórico, salta a la vista el sincretismo de diversas disciplinas científicas, las cuales, lejos de anular los procedimientos anteriores, realizan una ampliación y mejora de los mismo, sobre todo en lo referente al objeto de estudio y la lengua, la cual es visualizada desde un punto de vista distinto⁵⁹.

Del método audio-oral/ situacional, tomará toda aquella parte concerniente a la situación, o lo que es lo mismo, al contexto. Este concepto entendido en sus inicios como un simple artificio para presentar estructuras de la oración iría desarrollándose

⁵⁸ Es muy importante señalar como esta iniciativa se vio respaldada por el Consejo y el Mercado Común Europeo, que vieron la clara necesidad de crear y desarrollar una alternativa educativa que se adecuara a la nueva realidad social-económica, política y cultura de la época. Esta toma en forma en 1971 cuando un grupo de investigadores, entre los que destacan nombre como Van Ek, Alexander, Wilkins o los ya mencionados Candlin o Widdowson, desarrollen cursos de idiomas a partir de un sistema donde se aplicaron las necesidades comunicativas de los estudiantes de idiomas y se redactó el primer documento de carácter educativo comunicativo con repercusión nacional e internacional. Será también por esta fecha que se publique el Nivel Umbral, un primer intento por llevar a cabo una programación didáctica diferente de la clásica programación gramatical.

⁵⁹ No será lugar esta tesis para hablar de la clara oposición que se ha dado a lo largo de la historia entre competencia comunicativa y el chomskiano concepto de competencia lingüística, según la cual por la primera atendemos al conjunto de reglas que permiten un uso adecuado de la lengua y por la segunda al conocimiento innato del hablante-oyente sobre ese conjunto de reglas, o lo que es lo mismo, la dicotomía entre conocimiento de la lengua y la capacidad de usarla, sin embargo, creemos que es importante reivindicar y así se ha hecho, que estos dos conceptos, nacidos de propósitos científicos diferentes, realmente no son opuestos, sino que, si atendemos a la propia definición de la competencia comunicativa como aquella capacidad que un individuo tiene para establecer las diferentes reglas de un determinado sistema lingüístico de forma adecuada guiándose por unas determinadas reglas de uso, nos daremos cuenta de que desde los orígenes del término hasta los diferentes modelos de Canale y Swain en 1980, de Bachman en 1990 y de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel en 1995, la competencia comunicativa no es otra cosa que el hiperónimo del conjunto, dentro de la cual, no solo no se excluye el componente gramatical, sino que este se establece como un subcomponente básico para completar el conjunto y adquirir la capacidad comunicativa.

y adquiriendo importancia, hasta concluir en la idea de que los enunciados tienen significado por sí mismos y reflejan en él la intención del hablante.

Del enfoque de código cognitivo lo más importante que recaba es la atención al proceso constructivo del individuo, al aprendizaje cognitivo, es decir, gracias a las teorías y metodología de este enfoque, el alumno va a convertirse en el centro del aprendizaje; la enseñanza pasa de estar centrada en la lengua a estar centrada en el aprendiz. Pero no solo el debilitamiento de estos dos métodos contribuye al florecer de este método comunicativo, sino que una suerte de circunstancias, como los avances en las ciencias de la lengua o el progreso de nuevas propuestas didácticas, lo posibilitan. Hablamos de ciencias como la lingüística, textual y funcional, la pragmática o la sociolingüística, por recoger solo alguna de las más influyentes.

Empezando por la lingüística tendremos que mencionar en ella dos grandes ámbitos que aportarán un sinnúmero de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LM. Estamos hablando de la lingüística del texto y de la lingüística funcional británica.

Sobre la lingüística textual diremos que hundió sus raíces en la progresiva disposición por el aprendizaje de la interacción, la superación del uso de la oración y el entendimiento de la comunicación como algo más que una mera codificación y decodificación. Será gracias a ella que se desarrolle una enseñanza contextualizada, donde los actos comunicativos (orales o escritos) sean estudiados en integración y consideración con los otros elementos de la teoría de la comunicación (emisor, receptor, referente común, canal, contexto, intenciones comunicativas, etc.). Esto dará lugar a una nueva unidad de estudio, el texto, que supondrá no solo el aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LM un contexto discursivo, sino que supondrá la superación del nivel oracional y el aislamiento de estructuras y vocablos con el que se contaba tradicionalmente.

Por su parte dentro de la lingüística funcional encontramos como representante a Halliday y Widdowson. Halliday centró sus estudios en la vinculación y funcionamiento de la lengua en su propio contexto, describiendo una serie de funciones capitales necesarias para que el ser humano pudiera expresar significados. Widdowson fue más práctico y su trabajo *Teaching Language as communication*,

publicado en 1978, está claramente enfocado a la educación. En él se propone una enseñanza la cual, basándose en el discurso, analice los elementos del mensaje en correspondencia con el contexto lingüístico y extralingüístico creado, a fin de que, con las estrategias adecuadas e interpretando lo que escucha o lee, el alumno sea capaz de crear su propio discurso.

La aportación realizada desde la pragmática viene directamente de la mano de autores tan destacados como Austin, Searle o Grice. En 1962 Austin publicó su obra *How to do things with words* donde cambiaría radicalmente el peso de la educación al sostener que la lengua servía para describir el mundo pero también para componerlo, dicho de otra forma, la formulación de su teoría, basada en la relación entre hablante-lengua-oyente-contexto, sostiene que los enunciados emitidos durante una comunicación son en sí mismos actos de habla donde la propia lengua es un instrumento que permite realizar acciones básicas como saludar, interrogar, agradecer, etc. En esta misma línea nos encontramos con los trabajos de Searle y Grice. Searle profundizó en la teoría de Austin estudiando la ya existente relación entre la forma lingüística y los actos de habla y Grice se interesó por el carácter colaborativo de la comunicación y por cómo se producen y adquieren sentidos los intercambios comunicativos. A él le debemos la teoría acerca del principio de cooperación (máximas descritas a partir del modo en que se establece la comunicación verbal humana) que sería de vital importancia para entender el factor y el valor de la negociación en el lenguaje y las relaciones que se establecen entre hablante, oyente, intención comunicativa, conocimiento compartido y contexto.

Como se mencionaba con anterioridad, la enseñanza comunicativa es más bien un enfoque evolutivo de las metodologías anteriores, tesis que se confirma con la aparición de la ciencia de la sociolingüística y su formulación acerca de una competencia comunicativa. Este concepto se lo debemos a Hymes quien, allá por 1971-1972, agrupó los criterios y las bases de la enseñanza comunicativa. Gracias a él la competencia lingüística pasó a ser considerada como un sistema gramatical que se usa para la comunicación y que se logra gracias al dominio esta; siendo que la propia competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan

entenderse, es decir, es la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social.

Tenemos por tanto y llegados a este punto que el enfoque comunicativo es un método didáctico⁶⁰ que pretende capacitar al estudiante para una comunicación real con otros hablantes de la LM, siendo para ello necesario el completo desarrollo de las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir). Respecto a esto, Vez (2001: 350) matiza:

Mientras las tendencias metodológicas de los marcos proporcionales formales abordaban las cuatro destrezas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita) en término de corrección lingüística y seleccionaban los contenidos de aquello que se debe aprender en la lengua extranjera, de modo que refleje la organización lógica inherente al propio lenguaje, los nuevos '*syllabuses funcionales*⁶¹' entienden que las destrezas de los alumnos vienen descritas como '*su conocimiento para hacer posible el reconocimiento de cuáles son sus intenciones comunicativas*'.

Por otro lado, también es interesante resaltar cómo el enfoque comunicativo supuso un cambio total en la metodología al plantear, desde el mismo inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, la obligación de estimular y mejorar los procesos comunicativos, rechazando con ello la dinámica usada con anterioridad donde la producción lingüística quedaba desterrada al momento último del aprendizaje. Con

⁶⁰ Es interesante señalar a este respecto, y teniendo en cuenta el apartado anteriormente comentado sobre la diferencia entre enfoque y método, como una de las principales características de esta propuesta didáctica, mencionada por autores como Richards y Rodgers (1998:171), será la catalogación de la misma como enfoque y no como método. El motivo que se da responde a cuestiones formales y de programación, ya que frente a los métodos que cuentan con unos procedimientos fijos, poco flexibles y establecidos a priori, el enfoque, solo se ceñirá a su visión de la lengua y su concepción del aprendizaje, dejando total libertad para la metodología, rasgo que le aporta frescura y adaptabilidad a cualquier condición y necesidades en el aula.

⁶¹ Vez (2001), entendiendo *syllabuses* por marco teórico, hace una clara distinción entre *syllabuses formales*, aquellos que se rigen por cómo se organiza el texto en lengua extranjera, y *syllabuses funcionales* que son los que dan prioridad a los actos de habla, entendiéndose como tales a las codificaciones intencionales que hace un estudiante del lenguaje en una determinada situación para alcanzar el éxito de la comunicación.

esto se consigue, no solo un viraje en la perspectiva educativa, sino un cambio en el foco del conocimiento, pasando el testigo de la forma lingüística a la relación entre el significado y el alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, lejos quedó el estudiante pasivo de los métodos previos, justo al contrario, en este enfoque el alumno es el verdadero protagonista que crea, con su actitud y sus conocimientos, una suerte de aprendizaje significativo donde a través de su implicación y partiendo de un input comprensible, logra alcanzar con éxito sus propósitos. En este proceso el profesor se convierte en un guía o modelo didáctico cuyas labores en el aula van desde reconocer las diferentes necesidades de los alumnos hasta participar como un compañero más en las actividades, pasando por organizarlas, asesorar, observar el desarrollo de las clases y las tareas, elaborar materiales y un largo etcétera que podríamos resumir diciendo que su principal función será la de facilitar y fomentar el aprendizaje garantizando la cooperación entre los alumnos.

Queda claro por tanto que la comunicación pasa de entenderse como un mero producto a entenderse como un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores particulares y en un contexto único. Para ello es necesario que los estudiantes no solo acumulen datos, sino que aprendan a utilizarlos y esto se consigue participando en tareas reales donde la lengua sea un medio para alcanzar un fin, y dicho sea de paso, la lengua que se utiliza en el aula es la propia LM reservando la L1 para casos especiales. Siguiendo con la idea anterior, este viraje de perspectiva, que hunde sus raíces en los procedimientos cognitivistas, constructivistas e interaccionistas de la psicología del aprendizaje y de la pedagogía, supone la aportación novedosa en el diseño de los materiales y actividades de clase; textos, grabaciones, materiales auténticos, así como otras actividades tales como los pequeños teatros o *role play*, los juegos o la realización conjunta de proyectos que sirvan para imitar con fidelidad esa realidad de fuera del aula y estimular en el alumno una serie de estrategias que le permitan construir su propio conocimiento.

Según las premisas que este enfoque propone, el error debe ser una parte natural y corriente del mismo y como tal debe desprenderse de cualquier matiz negativo como ya expresaba Corder. Al contrario, la censura del mismo o un alto nivel de exigencia coartará la iniciativa y la interacción social, limitando con ello la cooperación y la

comunicación. Por ello el profesor debe intentar dirigir el trabajo de los alumnos hacia un resultado exitoso sin desatender la motivación y favorecer un entorno seguro y de confianza que lo ayude en el proceso.

El enfoque comunicativo que más éxito tuvo de entrada fue el nocio-funcional, el cual se basaba, como su propio nombre indica, en funciones y nociones que el alumno debía conocer: a una serie de funciones les correspondía unos elementos lingüísticos, así eran frecuente en clases nociones como saludar y presentarse, dar y pedir información, etc.⁶²

Para ir cerrando con este enfoque diremos que, sin lugar a dudas, marcó un antes y un después dentro de la didáctica de lenguas, si bien es cierto que el gran apoyo institucional recibido contribuyó a acelerar su expansión y ganar su aceptación, también supo poner en relevancia aportes tan importantes como la necesidad de trabajar con actividades en el aula que se asemejen a situaciones posibles en la vida real de forma que se incentive la motivación y el estímulo en los alumnos favoreciendo a la vez, su aprendizaje significativo.

Podemos afirmar que, aunque el enfoque comunicativo tuvo una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, fue decayendo en pos del llamado enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero. Sin embargo, su repercusión llega hasta nuestros días donde con frecuencia nos encontramos en la mayoría de los libros índices descritos a partir de funciones comunicativas tales como saludar, presentarse, pedir información, etc., junto con los elementos gramaticales necesarios para llevarlas a cabo y en las aulas numerosos son los profesores que se acogen al desarrollo de las actividades de simulación o materiales reales para alcanzar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁶² Sin embargo, a pesar de haberse encontrado un sistema para la programación diferente de la mera enumeración de contenidos gramaticales, esto no fue suficiente para procurar una enseñanza basada, íntegramente, en los procesos comunicativos. Así, por ejemplo, García Santa-Cecilia (1995:41) diferencia entre el nocio-funcionalismo, –más relacionado con un modo de describir y presentar los contenidos en un programa–, y el enfoque comunicativo –relacionado con los principios que fundamentan una concepción particular de la enseñanza y del aprendizaje–. Dos cuestiones muy diferentes que le llevan a realizar la siguiente conclusión: “se puede ser nocio-funcional sin ser comunicativo, y comunicativo sin ser nocio-funcional”.

Si bien, como se ha demostrado, el enfoque comunicativo supuso una perspectiva nueva y fresca a la hora de abordar la enseñanza de idiomas, no tardaron en salir aquellos que encontraron deficiencias y carencias en su método. El aspecto más controvertido aparenta ser su supuesto descuido de la gramática, de la que muchos le acusaron de no tenerla en cuenta. Sin embargo, hoy en día muchos son los que difieren de este argumento, ya que si atendemos a la propia definición de la competencia comunicativa (la capacidad de un individuo de formalizar las reglas del sistema lingüístico adecuándolas a la comunicación) vemos como este componente gramatical, no solo no se excluye, sino que es un subcomponente necesario para alcanzar la suficiente capacidad comunicativa. En realidad, y conforme pase el tiempo, la tendencia predominante tenderá a ser la de buscar un equilibrio entre la excesiva exigencia gramatical de los métodos anteriores y la postura comunicativa total.

En la enseñanza del español, aunque antes de la década de los ochenta hubo un intento de elaborar un manual comunicativo, autores como Sánchez Pérez (1992) reconocen que fue un intento infructuoso, pues se trataba más de una declaración de intenciones que de la propuesta de una nueva metodología. No será hasta la década de los años ochenta cuando las primeras publicaciones de corte comunicativo aparezcan. Sobre cuál fue la primera no existe un total acuerdo, así pues, mientras para la gran mayoría el primer manual acorde al enfoque comunicativo es el editado por Edelsa, *Para empezar* (1984), elaborado por el grupo Pragma, para otros autores como el ya mencionado Sánchez Pérez (1992), el primer manual comunicativo es *Antena* (1986), del grupo Avance. Junto a ellos nos encontramos la publicación de otras obras como *Intercambio* (1989) del grupo Difusión, entre otras.

2.2.6 Avance de los métodos derivados de la lingüística textual, la pragmática y la psicología socio-cognitiva

El siguiente método sobre el que hablaremos, el enfoque por tareas, es, en líneas generales, una suerte de ampliación de las teorías comunicativas; un método de enseñanza-aprendizaje que se inserta dentro de la corriente metodológica

comunicativa al rechazar la predominancia de las estructuras lingüísticas de los métodos estructurales y compartir su concepto de la naturaleza de la lengua como un herramienta comunicativa, pero del que se aleja al ir más allá de un aprendizaje centrado en nociones y funciones como saludar-despedirse, pedir y dar información personal, etc.

Como destaca García Santa-Cecilia (1995: 25) el enfoque por tareas se define primordialmente por estar basado en el uso de una tipología de actividades que configuran y organizan el desarrollo de la clase entorno a una serie de procesos de comunicación y aprendizaje para la consecución de un objetivo final. Teniendo esto en cuenta y confrontándolo con lo que ocurría en el enfoque comunicativo, podemos afirmar que, de un modo bastante general, se puede señalar que la principal diferencia entre ambos se encuentra en un aspecto puntual: su organización.

Esta propuesta caracterizada por su diseño innovador, surge en torno a Inglaterra y pronto se difunde entre algunos círculos de especialistas en enseñanza de idiomas. Según Zanón (1990, 1999) el nacimiento del enfoque por tareas está determinado por el desarrollo de la investigación en tres campos diferentes: la teoría lingüística, los estudios relacionados con la adquisición de una lengua extranjera y el diseño de nuevos modelos de enseñanza.

La teoría lingüística traerá como consecuencia la modificación y ampliación del objeto de estudio: gracias a autores como Canale o Swain se pone en evidencia que la competencia comunicativa es un compendio de la competencia lingüística (dominio del código lingüístico), la competencia sociolingüística (adecuación a los diferentes contexto y situaciones de comunicación) y la competencia discursiva (la capacidad de articular y cohesionar los diferentes tipos de discurso⁶³).

El nacimiento de estudios relacionados con la adquisición de lenguas extranjeras propiamente, supuso una completa revolución en el currículo educativo en pos del enfoque comunicativo pues, a través de autores como Ellis (1992), se evidencia que una lengua no se adquiere linealmente, sino a través de una comprensión global.

⁶³ O lo que es lo mismo las características básicas de cualquier texto comunicativo: cohesión, adecuación y coherencia.

Por último, y quizás el argumento de mayor peso, los diseños concretos de nuevos programas de enseñanza a partir de tareas, creados por autores como Breen Candlin, Stern, Richard, Johnson o Nunan, supusieron la entrada definitiva de un nuevo modelo de trabajo en clase, que profundizaba más en los principios que rigen la comunicación, cómo se debe aprender y cómo se debe enseñar: el enfoque por tareas.

La nueva metodología, estudiada en profundidad por autores como Osoro y Lomas (1997) o Estaire (2009), cuenta con estudios teóricos y propuestas básicas como la elaboración de currículos y modelos de unidades didácticas cuya finalidad es conseguir que los alumnos adquieran competencia comunicativa de una manera más efectiva. Es decir, mientras una de sus bases consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación en sí, todo ello en consonancia con los postulados del análisis del discurso y la necesidad de una adecuada y contextualizada interpretación, la otra base del modelo, que procede de la psicología del aprendizaje y los estudios de adquisición de lengua, promueve la necesidad de una puesta en práctica de los conocimientos dentro del aula. A esta unidad metodológica de trabajo se la conoce con el nombre de tarea⁶⁴ y consiste en un tipo de actividad comunicativa que posee y promueve diferentes procesos comunicativos que los alumnos deben desarrollar, desplegando para ello una serie de estrategias que los ayuden a alcanzarla, en definitiva, se convierte en el eje vertebrador de la metodología para que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la LM.

Para llevar a cabo con éxito esta práctica es necesario hacer cambios en la fase de programación, así como depositar posteriormente una atención especial en la secuenciación de actividades y su realización en el aula. En la fase de programación se invierte radicalmente la práctica hasta entonces habitual; tenemos así que en vez de

⁶⁴ A pesar de que en las primeras definiciones propuesta la tarea quedara limitada a un actividad del uso de la lengua realizada en el aula, pronto se vio que esa definición no solo no respondía a la realidad, sino que era necesaria otra descripción nueva que pusiera en alza sus muchos aspectos a destacar, como servir de iniciativa para el aprendizaje, ser una representación del uso de la lengua que se daba en la realidad exterior, poseer una estructura pedagógicamente adecuada, estar abierta en su desarrollo, resultado, intervención activa, así como a las aportaciones personales de los alumnos, entre otros muchos puntos a destacar como la atención prioritaria al contenido de los mensajes y a la forma lingüística.

hacer primero el análisis de la lengua en sus distintos niveles de descripción para obtener los inventarios lingüísticos y a través de la práctica lograr la interiorización de los conocimientos, ahora, se parte de las actividades en el aula con las que, a raíz de la práctica, el alumno deberá descubrir los distintos niveles de descripción que serán objeto de aprendizaje. Una vez realizada la programación se procede a realizar las actividades y a diseñar tareas caracterizadas por aunar perfectamente los procesos de uso con los lectivos, en otras palabras, se aprende la lengua usándola y, al propio tiempo, esos procesos de uso y aprendizaje se vinculan con procesos de atención a la forma, de reconocimiento de las necesidades de aprendizaje y de selección de contenidos lingüísticos de los diversos niveles de descripción de la lengua. Las tareas quedan así, tal y como se ha destacado ya, como instrumento organizador de la enseñanza, hecho que lleva a la propia distinción dentro de ellas, pues no serán todas del mismo tipo. Nos encontramos de este modo con tareas finales y tareas posibilitadoras; la tarea final será el objetivo global al que el alumno deba llegar, poco a poco, para alcanzar la comprensión de los contenidos y cumplir los objetivos, y las tareas posibilitadoras son los pasos que el alumno necesita desarrollar para alcanzar y ejecutar la tarea final, es decir, son aquellas tareas en las que el alumno trabaja algún aspecto concreto del aprendizaje. Contrario a lo que pueda parecer, en este enfoque, la primera tarea que debemos planificar se corresponde con el objetivo final de la unidad y suele corresponder a un acto comunicativo concreto (desde escribir una carta, a rellenar un formulario, una descripción, un debate, un proyecto, etc.). Una vez que ya tenemos definida la tarea final se determinan los objetivos de la unidad y, a continuación, se detallan los contenidos –funcionales, comunicativos, culturales, etc.– necesarios para su realización; por último, se planifican las tareas comunicativas y posibilitadoras para que el proyecto concluya con éxito y se realiza la evaluación del proceso que será el que nos indique, en última instancia, en qué grado o modo se han logrado cubrir los objetivos.

Con respecto al papel del alumno y del profesor, podemos alegar que no difiere mucho del papel que representaban cada uno dentro del enfoque comunicativo quedando toda la enseñanza circunscrita y basada en el principio de interacción y negociación de significados. El estudiante participa activa y continuamente en el

proceso comunicativo, aprendiendo de sus errores y de lo que infiera de esa comunicación, es decir, realizará un aprendizaje significativo donde tendrán el mismo peso el trabajo cooperativo de todos los alumnos y el contenido aprendido, convirtiéndose este el propio alumno y este mismo aprendizaje en el foco y centro del proceso e-a. Por su parte el profesor adquiere un papel mediador en el proceso y será él quien proporcione las tareas, así como las actividades convenientes para trazar el camino que lleve al alumno a lograr los objetivos de aprendizaje.

A pesar de que el enfoque por tareas ha aportado mucho, sobre todo en lo referente a la práctica dentro del aula, también ha recibido muchas críticas. Entre los principales problemas con que se han topado los defensores de este modelo de enseñanza se encuentran las críticas realizadas por la supuesta nimia atención que presta al aprendizaje explícito de las formas lingüísticas⁶⁵, o la misma metodología seguida con las tareas: presentación del contenido, práctica controlada y producción libre que parecía dejar en último lugar a la producción oral.

De la misma manera, hay que señalar que muchos son los que reniegan de él debido a la complejidad de su uso, entre otros motivos por la cantidad de trabajo extra que recae sobre el profesor elaborar un sistema basado única y exclusivamente en tareas, la confusión de tratar la gramática de dicha forma con el inconveniente de que no siempre estará al alcance de la comprensión de los alumnos, la decisión de cómo tratarlo en los primeros niveles de aprendizaje cuando no se poseen recursos con los que sostener un aprendizaje constructivo, entre otros.

En el caso del enfoque por tarea dentro de la enseñanza del español como LE, nos encontramos actualmente con editoriales como Difusión que han publicado libros como *Gente* (1997), un manual producido por algunos miembros del grupo Pragma y

⁶⁵ Casi todas las críticas recibidas comparten la característica de estar relacionadas con una enseñanza de la lengua implícita. Es decir, la complejidad atribuida a dicha metodología, así como la crítica su proceso y desarrollo vienen del equívoco creado sobre el papel circunstancial que adquiere la lengua durante la adquisición de un uso natural del lenguaje. En ningún momento se reniega de las estructuras gramaticales, por ejemplo, sino que lejos de ser necesario su explicación explícita, se puede llegar al mismo a través de actividades que tienen por objeto la comunicación donde el alumno utiliza de modo intuitivo esa estructura sin tener un conocimiento explícito de ellas; no son conocimientos aislados, sino que forman parte de un proceso de comunicación.

la editorial Edelsa que también posee libros enfocados por tareas como *Planeta E/LE* (1998)⁶⁶.

2.2.7. Situación actual

Actualmente podemos decir que nos encontramos en la era post-métodos. El nacimiento del enfoque comunicativo, en la década de los ochenta, resaltó la exigencia de focalizar la enseñanza en el alumno, la necesidad de otorgar libertad al docente para crear y dirigir y el abandono de la búsqueda de un método –entendido este como procedimiento cerrado, delimitado a priori y con unos objetivos didácticos imprescindibles para su consecución– que intentara abarcar toda la diversidad de factores y situaciones que inciden en la enseñanza de la LM. En este sentido y derivado de la enseñanza comunicativa y la didáctica humanizada, se apuesta por un concepto ecléctico que tenga en consideración todas y cada una de las aportaciones del alumno (su estilo de aprendizaje, creencias, conocimientos previos, motivaciones, etc.) al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos lleva a al compromiso de hallar un procedimiento abierto, flexible y adaptable que intente dar correspondencia y cubrir todas y cada una de esas necesidades planteadas. Así lo recoge García Santa-Cecilia (1999: 125):

Se reconoce, por tanto, la necesidad de utilizar procedimientos diversos en distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la necesidad de adaptación a entornos sociales y educativos muy diferentes. Estos son los rasgos principales de un enfoque que se opone al concepto de método entendido como la panacea universal para los problemas relacionados con la enseñanza.

⁶⁶ Es curioso señala cómo si comparamos uno y otro manual, a pesar de pertenecer ambos al llamado enfoque por tareas, representan dos versiones o concepciones un tanto diferentes. Esto es algo habitual dentro de los llamados enfoques comunicativos, pues como ya se explicó con anterioridad, aunque parten de un objetivo común el registro metodológico y de uso puede ser muy amplio.

Junto a este eclecticismo, o variedad metodológica, nos encontramos con la aparición de una teoría curricular que se propone suplir cualquier carencia y dificultad que pudiera encontrarse en los diferentes métodos y enfoques vistos pues, respetando esa libertad metodológica, logrará cohesionar y dar coherencia a los elementos que vertebran la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Esta tendencia, heredera directa del *Nivel Umbral* de los años 70-80 logra consolidarse gracias a la disminución de la hegemonía lingüística, abriéndose así una oportunidad para la aplicación de unos patrones pedagógicos que guían y establecen un orden dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una LM, al incluir unos objetivos, contenidos, metodología y evaluación claros pero adaptables. En este sentido podemos decir que “currículo” debe entenderse como un plan de estudios en el que se establecen los nexos de unión entre la teoría del aprendizaje y las prácticas en el aula, combinando así, de la mejor manera posible, la teoría curricular con una perspectiva comunicativa de la lengua y creando programas didácticos abiertos y adaptables, sin un diseño específico que favorecen las posibles modificaciones que el profesor crea pertinente realizar para adecuarse a una realidad concreta del aula, recayendo sobre él la responsabilidad de realizar los análisis oportuno para establecer, identificar y atender a los factores cognitivos y/o afectivos del alumno. De esto se infiere que el alumno continuará siendo el centro del aprendizaje, el eje vertebrador del currículo y de ahí, de la diversidad y la realidad imperante en el aula (perfil de los alumnos, contexto social, cultura y otros factores) la dinámica a seguir varíe.

Esta teoría alcanza su punto álgido con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, un proyecto que, iniciado en 1991 por el gobierno federal suizo, cuyos antecedentes se remontan a 1971 con trabajos previos de particulares e instituciones, es publicado, finalmente, gracias al Consejo de Europa, en 2001 durante la celebración del año Europeo de las Lenguas. El MECRL⁶⁷ no solo asentará las bases para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas en todo el mundo, sino que dictaminará los conceptos teóricos necesarios y los niveles que dan acceso a ello.

⁶⁷ A partir de ahora MECRL o CEFRL en inglés (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*)

Entre los conceptos teóricos nos encontramos con el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y las competencias, que serán las que den lugar al desarrollo de una escala de niveles comunes de referencia para la organización y aprendizaje de lenguas: A1-acceso; A2- plataforma, B1- intermedio, B2-intermedio alto, C1-dominio operativo eficaz y C2-maestría, los cuales, a su vez, se agrupan en tres grandes bloques que hacen alusión a los tipos de usuarios; básico, independiente y competente.

Por último, para superar cada uno de esos niveles, el MCERL delimita una serie de capacidades que se corresponden con las destrezas de comprender, hablar y escribir, las cuales deberán ser dominadas por el alumno a fin de demostrar su capacidad y aptitud de superación para culminar cada uno de los niveles anteriormente citados. Así para la comprensión el alumno debe mostrar un cierto dominio sobre la comprensión auditiva y lectora, la categoría de hablar integra la autonomía de la interacción y la expresión oral y por escribir entendemos que, dependiendo de su nivel, el alumno sea capaz de cumplir con unas ciertas destrezas en la expresión escrita.

Dicho esto, cabe señalar, tal y como se recoge en las notas para el usuario del MCERL (2002: XI), que:

Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco común europeo de referencia* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear.

Con respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera, la fundación del Instituto Cervantes en 1991 por el Gobierno de España supuso un hito histórico. Este organismo que posee entre sus objetivos principales la responsabilidad de promocionar enseñar y difundir la lengua y la cultura española e hispanoamericana, ha servido como elemento unificador y ha posibilitado que hoy en día la enseñanza del español se encuentre entre una de las más difundidas y estudiadas en todo el mundo. Para ello contó desde sus inicios con la elaboración de un *plan curricular*, el cual, no solo ofreció un tratamiento sistemático para la preparación de los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza, sino que al limitarse al material de objeto

de enseñanza y aprendizaje, sin entrar en los otros dos componentes de un currículo: la metodología y la evaluación, garantizó la consecución de sus fines generales, ya que sirvió para adaptarse y cubrir todas las necesidades de unos alumnos que responden a sociedades y culturas muy diferentes⁶⁸.

Será en 2006 cuando se publique una actualización de dicho plan curricular, el llamado *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, el cual supondrá un desarrollo en profundidad de lo propuesto en el documento de 1991 y que incluirá entre sus principales novedades: una redefinición de los objetivos teniendo en cuenta al alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo, un mayor desarrollo de la definición de los contenidos gramaticales, una definición de los contenidos léxico-semánticos realizada desde un punto de vista nocional, un desarrollo de los contenidos en una dimensión supraoracional, un tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales, así como de los aspectos relevantes en la dimensión del aprendizaje de la lengua y una nueva estructura del currículo, en cuanto a niveles y componentes pasando de cuatro a seis.

Para realizar esto, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* toma como referencia los niveles propuestos por el *MCERL*, fijando y desarrollando, en definitiva, los distintos niveles de referencia para el español que el alumno debe alcanzar, estableciéndose así, no solo como un documento oficial de referencia para todos los centros del Instituto, en cuanto a contenidos y objetivos de enseñanza, sino como una herramienta útil de trabajo para profesores de español de todo el mundo, ampliando y mejorando así un alcance del idioma, mayor y más eficaz.

En conclusión y para ir cerrando este apartado de revisión histórica, diremos que, tomando como punto de partida la importancia que, poco a poco, han adquirido

⁶⁸ A colación de esto es importante señalar que el *Plan Curricular* cuenta con dos niveles de concreción. En una primera instancia, o nivel de concreción, la Dirección Académica del Instituto recoge en el *Plan curricular* las especificaciones relativas a los fines institucionales, los objetivos generales y específicos, los contenidos de enseñanza, unas orientaciones metodológicas de carácter general y una serie de criterios y procedimientos de evaluación. Luego, o en segundo nivel de concreción, cada centro adscrito debe, con los datos obtenidos, concretar las especificaciones de dicho *Plan curricular* en relación con su situación particular de enseñanza y aprendizaje, mediante decisiones que serán recogidas en el *Proyecto curricular de centro* y en los planes anuales de actividad académica, asegurando así la consistencia y coherencia de la actividad académica de los centros en su conjunto.

las lenguas modernas en nuestra sociedad, es lógico y comprensible que no solo en lo político la didáctica de idiomas haya dado lugar a inversiones de gran magnitud, sino que culturalmente, la necesidad de conocer y dominar diferentes idiomas se ha generalizado y globalizado, todos queremos poder comunicarnos indiferentemente del idioma en que se realice el acto comunicativo, es por ello que la didáctica de lenguas ha ocupado un papel cada vez mayor en los planes de estudio. Esto unido a la aparición de diferentes ciencias tales como la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la pedagogía, la pragmática o la antropología, etc., han conseguido una evolución constante e incesante en la búsqueda de un método certero con el que alcanzar el éxito.

En este sentido parece quedar muy claro cómo durante mucho tiempo se buscó incesantemente el método ideal, muchas fueron las disciplinas que se encargaron de ello y numerosas las posturas que se enfrentaron y cuestionaron –desde la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje en lengua materna (L1) o en la lengua meta (LM)⁶⁹, hasta el propio papel del alumno y del profesor– pero ciertamente, por uno u otro motivo, aunque todas aportaron algo, todas fracasaron, lo cual evidencia, no únicamente la utopía e imposibilidad de un solo método idóneo, sino la inexorable relación entre éxito o fracaso con la necesidad y adaptación a unas condiciones particulares.

Partiendo pues del hecho de que no existe la perfección metodológica, sino un saber hacer y adaptación constante de métodos, teorías, enfoques y estilos de la e-a y considerando los presupuestos metodológicos que se centran más en la resolución de situaciones haciendo uso de la lengua, que de la enseñanza única de elementos lingüísticos, podemos decir que hoy en día la enseñanza de la lengua ha mejorado notablemente tras la atención y focalización en el estudiante, la aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y la libertad y confianzas depositadas en la labor

⁶⁹ En un repaso rápido a lo ya expuesto diríamos que, si bien el método gramática traducción toma la lengua materna como vehículo de referencia, pronto, primero el método directo y después el enfoque oral, el método audiolingual y el método audiovisual, entre otros reaccionan en su contra, postulando la visión contraria, es decir el uso exclusivo de la LM en clase como vehículo de comunicación. Esta postura extremista, sin embargo, irá cediendo terreno a una nueva etapa más moderada en la que, aunque se mantiene la preferencia por la LM, no es ilícito ni mal visto el uso de la lengua materna para ciertas cuestiones. Esta postura moderada viene siendo la más suscrita en las últimas décadas, desde modelos didácticos como, p. ej., el método silencioso, la sugestopedia, el aprendizaje de la lengua en comunidad o el enfoque natural hasta los más recientes, como el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas o el enfoque de interacción estratégica.

docente reconociendo su labor profesional. Asimismo, la superación de un método rígido en pos de enfoque comunicativo práctico, unido a una teoría curricular, que tiene en el MCERL su mayor exponente, nos llevan por el camino de conseguir una enseñanza plural, abierta, tolerante, flexible y reflexiva, que fomente, además de los conocimientos pertinentes, los valores, actitudes y mejore la autoestima y comunicación interpersonal de los estudiantes, ayudándolos, a la vez, a la ardua tarea de aprender para aprender.

3. Adquisición-aprendizaje de la lengua meta

Llegados a la premisa de que no existe un método perfecto y que será de la unión de un proyecto curricular y del buen hacer del profesor –el cual deberá combinar varias metodologías en función de las necesidades de un grupo particular de alumnos– de lo que se derive el éxito o el fracaso del proceso e-a, así como tras conocer las vicisitudes que la didáctica de idiomas ha recorrido hasta llegar a donde estamos hoy en día, parece obligado plantearnos la siguiente pregunta relacionada con lo ya expuesto, ¿cómo es el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua? Ya que de su respuesta se podrá establecer una guía del proceso educativo, entendiendo el mismo por el camino hacia dónde nos dirigimos, con qué factores debemos contar y tener en cuenta o qué perspectivas deben tenerse para el proceso de enseñanza-aprendizaje en LM en sus diferentes aspectos, como, por ejemplo, en el caso de la comprensión lectora.

Y es que, por simple que parezca, su respuesta, estudiada ampliamente por una multitud de autores como (Stern, 1990; Ellis, 2001; MCREL 2002; Saville-Troike 2006; Poarch y van Hell, 2012; entre otros), es tan compleja como confusa; es su propia terminología, y es que, ¿adquisición y aprendizaje significan lo mismo? El propio MCREL (2002: 137) se hace eco de esa cuestión sobre la cual determina que, si bien para algunos estudiosos son dos formas que se usan de manera intercambiable, para otro, ambas tienen una expresión general y una expresión limitada, así, centrándonos en la limitada, con adquisición se podrían denominar tanto a todo al conjunto de

interpretaciones que hacen las teorías actuales de la gramática universal con respecto a la lengua de los hablantes de LM, así como a los conocimientos y las capacidades no enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas. Por su parte, con aprendizaje se refieren a un tipo de proceso planeado mediante el estudio académico sustentado en un marco institucional con el que es posible conseguir la capacidad lingüística.

Sea como sea, y como el mismo MCERL sentencia, hoy en día no parece posible imponer una terminología normalizada, sobre todo porque no hay términos claros que recojan la idea de “aprendizaje” y “adquisición” en sus sentidos restringidos, así como no existe un consenso respecto a la forma en la que aprenden los alumnos consolidada. No obstante, muchos de los autores anteriormente citados parecen coincidir en que, ya sea llamado aprendizaje o adquisición, el proceso por el que un alumno consigue dominar una lengua que no es la suya nativa tiene que ver, además de con los papeles que cada una de las partes implicadas en el proceso juega, con una serie de aspectos que participan y mediante la cual el proceso es posible, como son: la capacidad innata del alumno, la aplicación de conocimientos previos, la reconstrucción y la interconectividad del sistema de conocimiento, la asociación entre formas y significados de la lengua, la respuesta entre input y output y la intervención de los factores extrínsecos como la motivación y la necesidad de comunicar e interactuar.

Empezando por la capacidad innata debemos remontarnos a autores como Piaget (1960) y Chomsky (1969) quienes defienden la existencia de una capacidad ingénita en la mente del ser humano para la adquisición de lenguas. En efecto, autores como Hatch, 1978; Klein y Perdue, 1992 o Ellis, 2006, determinaron que todos los aprendices de una LM siguen un programa interno que los lleva a atravesar las mismas fases, aunque con diferente ritmo y velocidad, así pues, la adquisición de esa lengua no depende del lugar de procedencia del aprendiz, sino de la fase en la que se ubica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de si están o no preparados para integrar un nuevo elemento.

Esta capacidad para integrar un nuevo elemento irá en relación con el segundo de los factores, la aplicación de los conocimientos previos y la relación con los ya obtenidos. Está claro que el aprendizaje de LM no parte de cero, sino que se sustenta en todos los recursos, conocimientos y experiencias ya adquiridos en la L1. A este fenómeno se le conoce con el término de transferencia y aunque tradicionalmente se solía evitar su uso y se distinguía entre transferencia positiva, cuando la aplicación de estructuras o recursos de la L1 a la LM era considerada correcta y transferencia negativa, o interferencia, cuando se consideraba errónea, actualmente con el nuevo enfoque plurilingüe recogido por el MCREL (2002) y reforzado por autores como Martín Peris (2010), estas transferencias más que un error son consideradas como una fuente interna en la que sustentar los conocimientos nuevos aprendidos. Así Martín Peris (2010:1) afirma que “es importante que se tomen en consideración los conocimientos y las habilidades lingüísticas con los que el alumno llega al aula, [pues constituyen] todo un repertorio comunicativo que puede convertirse en un verdadero trampolín para el aprendizaje”.

Todos esos conocimientos previos sirven como base para el andamiaje de los nuevos, es decir, a través de los procesos de acomodación y asimilación de los que hablara Piaget (1960) cada vez que se incorpora un nuevo aprendizaje, se produce una reconstrucción del conocimiento y una interconectividad entre los distintos tipos, pues esa reestructuración no se traza de forma lineal, sino a través de interconexiones, tal y como afirma Saville-Troike que lo define de la siguiente manera: “esta reestructuración es un proceso creativo, impulsado por fuerzas internas en interacción con factores ambientales, y motivado tanto por el conocimiento L1 como por el aporte de la LM” (2006: 177).

El siguiente factor a tener en cuenta es la asociación entre la forma y el significado que deviene del uso comunicativo, pues para una correcta adquisición de la LM no sirve solo con centrarse en las formas, sino que hay que analizarlas para encontrar los patrones y a la vez prestar atención a su significado y junto a esto la relación equilibrada entre input (aducto, caudal lingüísticos) y output (producción) estudiada por autores como Swain (1985) donde los alumnos deberá utilizar significativamente la LM, buscando soluciones para superar las dificultades

comunicativas y consiguiendo el objetivo comunicativo, serán unos de los requisitos imprescindibles para alcanzar un buen dominio de la LM.

Por último, hay que prestar atención a los factores extrínsecos que forman parte del proceso como pueden ser las actitudes, las motivaciones, la personalidad, factores afectivos, factores ambientales o la importancia del factor social y la necesidad de interactuar a través del uso de la lengua meta.

En resumidas cuentas, de las diferentes condiciones y requerimientos expuestos anteriormente dependerá el éxito del proceso de adquisición de lenguas, para el cual debemos tener en cuenta factores tales como la autenticidad, la autonomía, o el cambio en el papel del alumno y del profesor, entre otros que ayuden a conseguir un aprendizaje óptimo y de calidad, a la vez que somos conscientes de la necesidad de basarnos en un método de enseñanza ecléctico que ayude a superar las pequeñas contradicciones que se puedan encontrar en los constituyentes expuestos, tales como el combinar un conocimiento innato con un proceso de aprendizaje o la posibilidad de integrar lo lingüístico, lo cognitivo, lo afectivo, lo comunicativo y lo social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LM.

CAPÍTULO 4

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA DE IDIOMAS LOS TEXTOS EN LOS MANUALES Y EL USO DE LA LITERATURA

1. La comprensión lectora en la enseñanza de ELE. El MCERL y el PCIC

Llegados a este punto, y teniendo en mente la importancia de un enfoque comunicativo y ecléctico que contribuya al desarrollo de los factores que posibilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma, es pertinente centrarnos en el objeto de estudio de esta tesis: la comprensión lectora dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas, concretamente de la enseñanza de español o ELE y el uso que los diferentes manuales hacen ella a través de los textos y su relación con la literatura.

Y a este respecto, ¿cómo se trata hoy en día la competencia lectora en el aula de idiomas?, ¿se hace de manera adecuada?, ¿tiene éxito? O por el contrario, ¿se utiliza como una mera herramienta de lectura sin contenido ni resultado alguno? Y si fuera así, ¿no se la estaría tratando al igual que ocurría en el método gramático-traducción,

o en el directo e incluso en el estructural?, ¿qué se consigue, ¿qué consiguen los alumnos cuando se enfrentan a un texto en una lengua diferente a la suya materna? ¿Es este un mero soporte, una actividad de lectura en voz alta para mejorar la pronunciación, o es algo más? ¿Nos limitamos a realizar preguntas concretas que el alumno debe encontrar en el texto o lo guiamos mediante el uso de diferentes estrategias para alcanzar las capacidades y recursos para que, por sí mismo, sea capaz de construir y asimilar ese nuevo conocimiento que se le ofrece?

Es acerca de estas y otras cuestiones sobre las que se pretende reflexionar en este apartado concerniente a la comprensión lectora en la enseñanza de un idioma, y concretamente de ELE, 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 limita a realizar las mismas actividades y a tratar la comprensión lectora de la forma en la que se trataba hace décadas. Se quiere aclarar que con esto no se pretende echar por tierra ni menospreciar o criticar la labor que realizan miles de profesores de LM, pues, a veces, ellos mismos se ven limitados 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; tal y como asevera Acquaroni Muñoz (2004) constituye uno de los instrumentos básicos para el aprendizaje, dado que, 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. Y 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 el pide un simple enunciado, con dificultad logrará algún día manejar, asimilar y hacer propio ese idioma nuevo, dicho con otras palabras, solo cuando un alumno alcance la verdadera comprensión lectora, entendiéndolo por la misma al hecho de ser capaz de comprender y asimilar lo que un texto en una lengua

distinta a la L1 nos ofrece, a ser capaz de interiorizarlo para poder utilizarlo posteriormente con un determinado fin, solo entonces ese difícil y complejo proceso de adquisición de una lengua tendrá una base sólida.

Con este propósito en mente, se torna casi en obligado recordar brevemente qué entendemos por comprensión lectora, para, acto seguido, concretar qué se entiende por comprensión lectora en el aprendizaje de lenguas.

Si recordamos el capítulo referido a la comprensión lectora a través de las propuestas de varios autores (Smith, 1990; Solé, 1992; Colomer y Camps, 2000; Cassany, 2006, entre otros) se llegó a la conclusión de que el proceso de comprensión lectora es un proceso complejo, el cual para que alcance éxito responde a la atención e interrelación de una serie de componentes que se erigen como ejes centrales del mismo, hablamos del alumno y sus vivencias, necesidades, motivaciones, etc.; de los textos, su tipología e identificación con las exigencias del alumno, y, en último lugar, del factor contextual.

Y si esta es la propuesta óptima para la comprensión lectora en L1, ¿por qué no habría de serlo, con más sentido aún, si atendemos a cada uno de los tres componentes y sus particularidades dentro del estudio de una LM? 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 del mismo procedimiento triangular donde cada uno de los elementos implicados en la didáctica —alumno-texto-contexto— se establece también como un eje. El mismo MCERL (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 lo que 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 participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCERL, 2002:9).

En este sentido, y tal y como lo hace el MCERL, se debe entender por competencias al conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales que capacitan a una persona realizar acciones, desde las competencias generales, que son aquellas no relacionadas directamente con la lengua, aunque intervienen en las actividades lingüísticas, hasta las competencias comunicativas, que son las que posibilitan el intercambio lingüístico, 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 orales⁷⁰.

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 MCERL atiende al proceso de comprensión de textos escritos en LM, 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:

⁷⁰ La comprensión y la expresión (oral y escrita) son procesos primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. Tanto en la comprensión como en la de expresión, las distintas actividades de mediación, tales como la traducción, la interpretación o la paráfrasis, hacen posible la comunicación entre personas que por diverso motivo son incapaces de comunicarse directamente entre ellas. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, aunque pueda parecer lo contrario, ocupan un lugar importante en la enseñanza de lenguas y más allá en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

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 decodificación; inferencia; predicción; imaginación; exploración rápida; referencia a lo anterior y a lo posterior⁷¹ (MCERL, 2002: 89).

De esta forma se debe 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 o qué se le exigirá al respecto.

En la misma línea el Instituto Cervantes⁷² 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 decodificación 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,

⁷¹ Si observamos con detenimiento el proceso lector en la LM, llegaremos a la conclusión de que ocurre de la misma manera que en la L1, si bien debemos tener en cuenta que normalmente nuestros alumnos cuentan con la ventaja de que ya han adquirido las destrezas, estrategias y herramientas necesarias para enfrentarse al mismo y que hace más fácil el proceso, también debemos considerar, que, en este sentido, el obstáculo vendrá derivado de otro lugar, del desconocimiento del vocabulario, la gramática u otros componentes como pueden ser sociales, históricos o culturales, así, si lo trasladamos al contexto del aprendizaje de ELE y si enfrentamos a nuestros alumnos a un fragmento de la obra de Alberto Méndez, *Los girasoles ciegos*, habrá que posicionarlos y darles a conocer el contexto histórico y la situación social que se vivió en el país durante la Guerra Civil y la posguerra españolas, por poner algún ejemplo.

⁷² Centro Virtual Cervantes (2003-2006) Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. Disponible:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compcionlectora.htm

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 MCERL (2002:30-31) y atendiendo a los seis niveles de referencia recogidos dentro de él⁷³, parece necesario conocer cómo se trata la comprensión lectora en cada uno de esos niveles de forma global, así tenemos lo siguiente:

Nivel A1

- Comprender palabras, nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, la que hay en letreros, carteles y catálogos.

Nivel A2

- Leer textos muy breves y sencillos.
- Saber encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios.
- Comprender cartas personales breves y sencillas.

Nivel B1

- Comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo.

⁷³ O lo que es lo mismo, A1, A2, B1, B2, C1 y C2. El nivel A1 (acceso) es considerado el nivel más básico y bajo en el uso generativo de la lengua de manera que el alumno puede interactuar de forma sencilla o contestar preguntas sobre el mismo y su entorno por citar algunos ejemplos. El nivel A2 (plataforma) es el nivel donde se encuentran la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales y los recursos para desenvolverse en la sociedad. Pasando al nivel B1 (umbral) en él encontramos dos características principales: la capacidad de mantener una interacción además de hacerse entender en una variedad de situaciones como debates sencillos y la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos. Por su parte el nivel B2 (Avanzado) representa un avance respecto al contenido existente hasta entonces, y, entre otras habilidades, es capaz de argumentar correctamente, se desenvuelve con soltura en un discurso y posee un nuevo grado consciente de la lengua, de la coherencia y de la cohesión. El nivel C1 (dominio) se caracteriza por tener acceso a un repertorio lingüístico amplio lo que permite una comunicación fluida y espontánea. Por último, el nivel C2 (maestría) es considerado un grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua. Para una mayor información sobre los diferentes niveles establecidos se debe consultar el capítulo tercero recogido en el MCERL, 2002: 22-45.

- Comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.

Nivel B2

- Leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.
- Comprender la prosa literaria contemporánea.

Nivel C1

- Comprender textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.
- Comprender artículos especializados e instrucciones técnicas largas.

Nivel C2

- Leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

Es importante, antes de pasar a otro apartado, tener en cuenta las actividades y estrategias de comprensión lectora donde el alumno 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 cómo se trabajen esos contenidos.

A este fin, dentro del propio MCERL (2002: 72-73) podemos encontrar las siguientes escalas ilustrativas recogidas para leer correspondencia, orientarse, buscar información y argumentos o leer instrucciones:

Leer correspondencia:

Nivel A1

- Comprender mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.

Nivel A2

- Comprender tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos.
- Comprender cartas personales breves y sencillas.

Nivel B1

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

Nivel B2

- Leer correspondencia relativa a su especialidad y captar fácilmente el significado esencial.

Nivel C1

- Comprender cualquier correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario.

Nivel C2

- Como en C1.

Leer para orientarse:

Nivel A1

- Reconocer nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.

Nivel A2

- Encontrar información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios.
- Localizar información específica en listados y aislar la información requerida (por ejemplo, saber utilizar las páginas amarillas para buscar un servicio o un comercio).
- Comprender señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo, por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.

Nivel 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.

Nivel B2:

- Buscar con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes.
- Identificar con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decidir si es oportuno un análisis más profundo

Nivel C1

- Como en B2

Nivel C2

- Como en B2

Leer en busca de información y argumentos:

Nivel A1

- Ser capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo si hay apoyo visual.

Nivel A2

- Identificar información específica en material escrito sencillo, como por ejemplo cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.

Nivel 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.

Nivel B2

- Conseguir información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy

especializadas dentro de su campo de interés.

- Comprender artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.

Nivel C1

- Comprender con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentren en la vida social, profesional o académica, e identificar detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.

Nivel C2

- Como en C1

Leer instrucciones:

Nivel A1

- Comprender indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, como ir de un lugar a otro).

Nivel A2

- Comprender normas, por ejemplo, de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público.

Nivel B1

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

Nivel B2

- Comprender instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

Nivel C1

- Comprender con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre máquinas o procedimientos nuevos, tanto si las instrucciones se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

Nivel C2

- Como en C1

Dentro del Plan Curricular del Instituto Cervantes 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, pero, al margen de esto, es necesario volver a reivindicar que, además de unos buenos contenidos, a la hora de trabajar la comprensión lectora, solo de establecer unos objetivos para trabajar unas determinadas destrezas que tengan en cuenta el grado y el nivel de desarrollo del alumno respecto a la nueva lengua, así como de seguir unas estrategias adecuadas y variadas el proceso tendrá éxito.

2. Los componentes de la comprensión lectora en LM

Retomando el recorrido histórico por los diferentes métodos de enseñanzas visto en el capítulo anterior y atendiendo a los estudios de Neuner y Hunfeld (1993) en relación a la comprensión lectora, se observa cómo se produce en los años cincuenta, un cambio de uso, pasando de ser considerada como vehículo para la

enseñanza de la cultura y la literatura del país extranjero, al empleo secundario, en los años sesenta, debido a las tendencias orales: los textos solo servían para “encorsetar” la gramática y el vocabulario, si había textos dedicados únicamente a la lectura estos servían exclusivamente como soporte para puntuales aspectos culturales, políticos y socioeconómicos. Esta tendencia de corte oral cambió con el nacimiento del enfoque comunicativo y, si bien se pone el énfasis sobre la competencia comunicativa, esta misma, tal y como distingue Neuner en cada uno de sus tres niveles —lingüístico, temático-cognoscitivo y social-afectivo, propone determinar, no solo el papel de la comprensión lectora y su importancia, sino las necesidades del alumno, la selección de tipos de textos y su contenido. O lo que es lo mismo, los componentes principales que rigen todo el proceso de dicha comprensión, al que se le añade, sin ningún tipo de dudas, el factor contextual del que hablaba Cassany (2006) entre otros autores, dejándonos así, tal y como se comentaba con anterioridad, al alumno o lector, el contexto y el texto como componentes básicos de la comprensión lectora también en el aula de idiomas.

2.1. El lector o alumno de ELE

Para hablar del lector se partirá de lo expuesto en el capítulo sobre la comprensión lectora, defendido por autores como Solé (1992) o Zayas (2012) entre otros, acerca de que la lectura es un proceso interactivo que se da entre lector y texto situados ambos en un contexto. En este eje el primero de los dos aporta parte de sí mismo al proceso, generando la creación del significado mediante la activación de determinadas destrezas y estrategias, esto junto con lo recogido por Nunan (1989) sobre que el punto de partida de la enseñanza de la comprensión lectora lo forman las necesidades del alumnos, serán las bases —dejando al margen momentáneamente a los otros dos componentes— sobre las que se resaltaré la importancia que adquiere el alumno como individuo y agente social dentro del proceso de la comprensión lectora, concretamente en el campo de la enseñanza de idiomas. Escrito de otra manera, en este apartado se buscará resaltar el papel primordial que el alumno de LM desempeña en

la comprensión lectora, –y sobre todo en el ámbito de la didáctica de lenguas–, con la búsqueda de información y la creación del andamiaje necesario entre otros aportes, pues será él, quien, a través de sus recursos cognitivos, emocionales y volitivos, cree y recree el significado del texto. En efecto, en este proceso se entremezclan una suerte de variables que el MCERL denomina competencias comunicativas y competencias generales, y ambas, junto con otros factores que tienen relación con el propio texto y el contexto, son las que hacen posible en el individuo el proceso de comprensión.

La competencia comunicativa incluye el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, cada uno con unos determinados conocimientos, destrezas y habilidades que hacen posible al alumno el intercambio lingüístico y que, por tanto, debemos tener muy en cuenta a la hora de enfrentarnos al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LM.

Por competencias lingüísticas identificamos los conocimientos de la lengua, las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema. Según el MCERL (2002:12):

Este componente, se relaciona no solo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). [Asimismo] los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo [y] su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también varía en un mismo individuo. También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Carroll (1986), uno de los autores que ha estudiado con más ahínco y esfuerzo cómo influyen las aptitudes y los procesos cognitivos en la adquisición de la lengua en LM, estableció que entre las principales aptitudes encontramos la capacidad para la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para el aprendizaje memorístico (asociativo) y la aptitud para inducir reglas y principios. Y en cuanto a los procesos cognitivos implicados diferencia, en primer lugar, entre los tipos de

memoria implicados en el aprendizaje de L2, y posteriormente, entre las operaciones y estrategias, tal y como se puede distinguir en la siguiente tabla:

FACTOR	MEMORIA PRINCIPAL IMPLICADA	PROCESOS COGNITIVOS**			ESTRATEGIAS
		OPERACIONES			
		Dirección de los <i>buffers</i> sensoriales	Dirección de MMP* o MCP*	Manipulaciones en ejecución y MCP*	
CODIFICACIONES FONÉTICAS	MMP* (imágenes fonéticas)	Codificación de estímulos fonéticos auditivos y, si es necesario, símbolos ortográficos. (C,T)	Almacén y recuperación de imágenes y asociaciones fonéticas en MMP (C) recuperación relevante de información fonético-ortográfica a partir de MLF*	Almacén de imágenes fonéticas en MCP* (T, C) Emparejo de imágenes fonéticas con símbolos ortográficos. (T,C)	ENCONTRAR MEDIADORES EN MLP (P)
SENSIBILIDAD GRAMATICAL	MLP* (conceptos gramaticales)		Recuperación de conceptos gramaticales a partir de MLP*. (C)	Registro de funciones gramaticales. Emparejo de funciones en estructura de frases.	

*MCP: Memoria a Corto Plazo.

*MMP: Memoria a Medio Plazo.

*MLP: Memoria a Largo Plazo.

** DIF.INDIV. EN: (C.) Contenido o capacidad de almacén.
(T) Parámetros temporales del proceso.
(P) Probabilidad de una estrategia.

Tabla 1: *Diferencias individuales atribuibles a los procesos y factores cognitivos que intervienen en la adquisición lingüística de una LM (Carroll (1981), adaptado por Sánchez López y Sánchez-Herrero, (1992).*

Terminando con la competencia comunicativa, y en referencia a los componentes sociolingüísticos y pragmáticos, hablaremos de soslayo de ambos pues, aunque los dos son parte indispensable de la competencia comunicativa, en muchos sentidos, tienen más relación con el contexto y el texto —y la implicación e influencia

que estos tienen con y sobre el alumno— que con el propio alumno en sí. De esta forma diremos que, mientras el componente sociolingüístico se refiere, como su propio nombre indica, a las condiciones socioculturales del uso de la lengua y tiene en cuenta las convenciones sociales y todo aquello que afecta a la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, el componente pragmático hará alusión al uso funcional de los recursos distintos, teniendo relación por tanto con el conocimiento del discurso, y la noción de las ideas de coherencia, cohesión, tipos de discursos, ironía, parodia, etc.

Si nos ocupamos de las competencias generales, por ellas entendemos el conjunto de conocimientos, destrezas, la denominada competencia existencial y la capacidad del alumno para aprender a aprender.

Abordando la parte cognitiva, —y recordando lo mencionado en el capítulo dos con Baker y Carter (2009), los cuales comentaban cómo lo cognitivo y lo metacognitivo son dos caras del proceso de comprensión, pues no se puede entender, con base en tareas cognitivas, sin contemplar otros factores de tipo metacognitivo, de la misma forma que no es posible hacerlo sin atender a factores motivacionales, afectivos, físicos y de otras índoles— se hablará, en primer lugar, de los conocimientos, tanto los previos como los adquiridos, pues será de la unión de ambos que el proceso tenga resultados: a mayor relación del conocimiento previo con los conocimientos adquiridos, mayor capacidad de comprensión lectora. Con el nombre de conocimientos declarativos, y teniendo como referencia lo recogido en el MCERL (2002), agrupamos por un lado a los conocimientos derivados de la experiencia o empíricos y a los adquiridos a través de un aprendizaje formal o académicos.

Tomando como punto de partida el presupuesto de que toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo y de que en el uso y el aprendizaje de idiomas las nociones que forman parte del juego no están relacionadas directa y exclusivamente con la cultura y la lengua, se busca esclarecer cómo se entremezcla el conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico, técnico o profesional —cuyo papel será muy importante en la recepción y comprensión de textos en una LM— con el conocimiento empírico relativo a la vida diaria, tanto en ámbito público como privado, o el conocimiento de valores, historia común asumida

o creencias compartidas, en relación a partes iguales para la realización de actividades en LM.

Evidentemente, estas múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro y giran en torno a sus circunstancias personales y sociales, pudiéndolas relacionar con ámbitos de la cultura o constantes más universales y/o particulares. Ya lo comentaba Smith (1990) cuando aludía a lo visual y lo no visual en el proceso lector, y a la importancia que tiene la parte no visual dentro de dicho proceso, pues gran parte de lo que un lector eficaz entiende, no lo ve, sino que lo percibe gracias a su conocimiento del mundo, es decir, a sus conocimientos previos. Así es, el lector competente puede relacionar con eficacia el texto y sus propios conocimientos previos, pero más allá de esto, el alumno de una LM necesitará poner en práctica esos conocimientos previos —adquiridos en la L1— para poder asimilar los nuevos de la LM. El propio Nunan (1989) constató cómo el conocimiento previo es un factor incluso más importante para la comprensión —escrita en el caso de su estudio, aunque totalmente aplicable a la comprensión lectora— que el propio dominio de la gramática.

Sea como fuere, lo que parece incuestionable es que hay que tener muy en cuenta, la relación existente entre estos conocimientos nuevos y los ya asumidos con anterioridad, ya que, cualquier conocimiento nuevo, además de añadirse a nuestros conocimientos anteriores, está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos, y sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial. Ciertamente, los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. En muchos casos, los métodos de enseñanza-aprendizaje presuponen esta conciencia del mundo. No obstante, en determinados contextos, por ejemplo, en una inmersión lingüística en el país de habla de la LM o en la asistencia a una escuela donde la lengua de instrucción no sea la L1, se da un enriquecimiento simultáneo y correlacionado de conocimientos lingüísticos y de otros conocimientos por lo que, hay que tener muy en cuenta esa relación existente entre los conocimientos y la competencia comunicativa.

Con esta premisa, y centrándonos en la enseñanza de la comunicación lectora dentro de la clase de LM, parece razonable que, a fin de evitar que el alumno se vea

sobrepasado desde un primer momento por esos conocimientos nuevos, efectuemos un análisis inicial de la situación de los alumnos y aseguremos que poseen una base sólida sobre la que construir el andamiaje. En definitiva, se debe conocer qué conocimientos cognitivos, idiomáticos, textuales poseen⁷⁴, así como con qué habilidades y conocimientos culturales cuentan, ya que solo de la aplicación de los mismo en relación a las nuevas adquisiciones, se logrará el resultado esperado, si bien como ya se ha mencionado en otro lugar, una de las particularidades. En este sentido de los estudiantes de idiomas es que son alumnos que ya han aprendido a leer en su L1, de modo que ya disponen de conocimientos, estrategias y técnicas de lectura entre otros recursos que los ayudarán, sin lugar a dudas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Junto con estos conocimientos, y tal y como se ha señalado y se recoge en el MCERL, es muy importante tener en cuenta las habilidades, las destrezas, la competencia existencial y la capacidad para aprender a aprender de los alumnos.

Por destrezas y habilidades entendemos aquello que tiene que ver con el *saber hacer* y que depende en mayor proporción de la capacidad para desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos en sí. Hay que tener en cuenta, asimismo, que para un mismo individuo la posibilidad de que existan variaciones en esas destrezas y habilidades depende, en parte, de la capacidad de enfrentarse a lo desconocido, y esto en el terreno que nos ocupa será de suma importancia, ya que, con frecuencia, nuestro alumno es sacado de su zona de confort y se ve expuesto a tratar con personas desconocidas, en un idioma nuevo y ante culturas desconocidas (ya sean de la misma lengua estudiada o de la del resto de sus compañeros de aprendizaje) por lo que se han de considerar estas variaciones junto con conceptos del tipo “el estilo de aprendizaje” o “el perfil del alumno”, en la medida en que entendemos que estos conceptos no son algo fijo o inmutable.

⁷⁴ Lógicamente, si atendemos a aspectos más concretos como la gramática y/o al vocabulario, a más recursos, más fácil resultará la lectura y por tanto la comprensión. En este sentido cabe mencionar que el aprendizaje del vocabulario se ve fomentado y enriquecido en la lectura, ya que se aprenden las palabras en su contexto natural y no a través de largas listas de vocablos sueltos, sin embargo, no debemos olvidar la importancia que adquirirá el saber sobre qué va el texto y el tipo de texto al que nos referimos, pues si no únicamente estarían realizando una labor de descodificación o traducción. Como se verá en el siguiente apartado y en relación a esto, una condición indispensable para que la comprensión se realice es utilizar textos adecuados a su nivel, es decir, que no sean difíciles en cuanto a estructuras gramaticales y que no contengan demasiadas palabras desconocidas, de modo que al alumno le quede poco contexto para poder deducir el significado de estas palabras desconocidas.

Por su parte, por competencia existencial se entiende el *saber ser*, es decir, la competencia existencial abarca las características individuales, los rasgos y la personalidad de cada uno de los individuos, así como su relación con la cultura y la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros a tener en consideración a la hora de aprender y de enseñar una lengua, ya que desde factores neurobiológicos como la edad⁷⁵ o el tipo de LM⁷⁶ entre otros, influyen marcadamente en el aprendizaje.

Empezando por la personalidad, aunque, *a priori*, pueda parecer que no está relacionada con la dificultad o habilidad para aprender un LM, lo cierto es que existe una correlación interna entre una personalidad extrovertida, empática y con una autoestima saludable, con la facilidad para la adquisición o el aprendizaje de LM⁷⁷. Pero no solo la personalidad en sí, existen otros factores concernientes a la citada personalidad que se deben considerar, como bien puede ser el grado de ansiedad que el aprendizaje de un idioma nuevo provoca en el alumno, puesto que, a más ansiedad, menos rendimiento y viceversa, también el hecho de que la ansiedad en una dosis justa provoque el avance del alumno en su aprendizaje se establece como un dato pertinente e interesante para la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y dejando al margen estas cuestiones, dentro de los factores de los que hablamos y de igual forma que ocurría cuando se habló de los principios generales de la comprensión lectora, quizás sea en el proceso de enseñanza-aprendizaje que el factor afectivo y motivacional es el que más nos condicione y predisponga para alcanzar una buena comprensión lectora. De hecho, últimamente y de forma general, se tiende a aceptar el valor de los factores afectivos y motivacionales en el aprendizaje de una LM al mismo nivel y con la misma,

⁷⁵ Autores como Penfield y Roberts (1959) y Lenneberg (1967) se han planteado la existencia de una edad crítica para la adquisición de lenguas, sin embargo, la opinión generalizada sostiene que aunque no existe una edad óptima, sino que existen factores positivos y negativos en todas las edades, sí que es cierto que en determinados aspectos concretos sí se observan diferencias en función a la edad de los sujetos, aunque en ningún momento se establece como una condición insalvable para la adquisición de una LM.

⁷⁶ No todos los idiomas se aprenden de igual forma, para algunos se necesita más tiempo que otros e incluso los hay que llevan años y nunca se hablarán y comprenderán de igual forma que un hablante nativo, bien sea por su complejidad estructural, gramatical, el uso de un alfabeto distinto o la noción ambigua y diferente en el uso del tipo por citar algún ejemplo. Sobre esta correspondencia entre distancia lingüística y dificultad para aprender una L2, véase Weinreich (1953) o Lado (1964).

⁷⁷ Para una mayor profundidad sobre el papel de las diferencias individuales en la adquisición de LM, consúltese Fillmore (1979), Stern (1991) o Sánchez López y Sánchez-Herrero (1992).

o incluso mayor, contribución que los factores cognitivos. Autores como Stern (1991) o Zayas (2012) hablan de la relación entre el compromiso individual y la lectura como factor clave de la competencia lectora. Esto, sin embargo no es nuevo, ya Gardner (1985) intentó sostener un modelo de aprendizaje de LM basado en factores actitudinales y motivacionales, pues, para él, el éxito del proceso dependía de la actitud hacia el aprendizaje de la nueva lengua en relación con la comunidad de la LM, la propia enseñanza, los compañeros de clase y el profesor, o bien el gusto hacia las LM en general, mientras que entre las motivaciones, distinguió entre las que él llamó orientación integradora — interés de aprender una lengua para relacionarse con personas de distinta habla y cultura— y orientación instrumental —deseo de conocer una lengua para solventar y cubrir necesidades como la obtención de un trabajo o el reconocimiento social—. Una clasificación que se verá matizada incluyendo en entre los motivos de interés, el deseo de viajar al extranjero, entablar amistades y relaciones afectivas o adquirir conocimientos.

Para concluir, y a modo de cierre de aquello que denominamos las competencias generales, debemos tener en cuenta la capacidad de aprender a aprender, la cual, a su vez, engloba, no solo a las competencias generales, sino a otras competencias como la comunicativa, pues, si bien el concepto de aprender a aprender puede ser de aplicación general, resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas ya que, será de esta capacidad y de la combinación variada de otros aspectos como los anteriormente indicados que el grado de comprensión lectora aumente o disminuya, sea efectivo o no.

En definitiva, tanto la personalidad como las características, habilidades, conocimientos y todo lo que el estudiante es y aporta, influye en ese proceso lector, no obstante, no debemos olvidar ese factor bidireccional, pues si bien la comprensión lectora se nutre del propio alumno, también se le deben entregar herramientas para que, en el mundo del texto, descubriendo sus hipótesis y la estructura por la que se rige y establece el mismo. En este sentido y adelantando el próximo punto, el objetivo general será enseñar al alumno a pensar que el texto se establece como conocimiento, pero también como instrumento para el éxito de la comprensión lectora.

2.2. *Los textos usados en clase de ELE*

Enlazando con lo expuesto, parece evidente que, aunque el alumno aporta parte de su forma de ser, conocimientos, destrezas y actitudes, en ese proceso complejo e interactivo un requisito básico será el de conocer los textos, su tipología e identificarlos con las necesidades y motivaciones del propio alumno, ya que no es lo mismo leer algo descontextualizado y carente de interés, que la lectura de algo con lo que se pueda sentir identificado, de la misma forma será indispensable comprender que el texto se construye a partir de macroproposiciones, tanto argumentales, que tienen como finalidad la de explicar y respaldar las teorías, como aquellas destinadas a servir de enlace, conclusión o derivarse en proposiciones mayores, pasando por otras más simple a las que nos referiremos como término o conceptos o poseer conocimientos básicos de la tipología textual. En este sentido el conocimiento de los mismos facilitará mucho el proceso, tal y como afirma el propio Instituto Cervantes define los diferentes géneros de la siguiente manera:

El género permite una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, ya que una vez identificada su estructura y función tanto el emisor como el receptor pueden anticipar gran parte de las intenciones de su contenido, lo que facilita la posibilidad de acceder al objetivo comunicativo previsto.⁷⁸

Como se iba comentando, dominar estas implicaciones dentro del campo de la didáctica de lenguas es primordial, ya que además de establecerse como una necesidad básica para su correcto funcionamiento, cuya finalidad será que el alumno no se enfrente al texto sin las herramientas necesarias, será a través de la lectura donde el alumno ponga en relación lo ya conocido con lo nuevo, y para que esto se realice hay que estimular dichos conocimientos previos, ¿cómo? Activándolos y conectándolos con la teoría del mundo, sus vivencias, historia, etc. A este respecto, qué textos son los

⁷⁸ Plan Curricular del instituto Cervantes. Disponible online en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm Para un análisis en profundidad del texto discursivo, los diferentes géneros y macrogéneros que son trabajados en cada nivel consúltese el PCIC.

mejores dentro de una clase de LM, ¿textos reales?, ¿textos literarios?, ¿o un conjunto de todos y cada uno de los textos en función del grupo de alumnos y los intereses de los mismos con los que nos encontremos?

Si tomamos como punto de partida la definición que el MCERL (2002: 33) da del texto: “cualquier secuencia de discurso relativo a un ámbito específico [...] que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso”, podemos quedarnos con una idea un tanto dispersa de qué entendemos o debemos entender por texto dentro del ámbito de la comprensión lectora. Evidentemente, texto será “cualquier secuencia de discurso” que nos aporte información de algún tipo, sin embargo, un punto de partida más específico para tratar con él en clase de LM, o concretamente de ELE, puede ser estudiarlo en relación a dos aspectos: qué tipo de texto y contenido elegir para una clase de idiomas y cómo se deben leer los mismos.

Hoy en día, los textos que se suelen utilizar en clases de ELE son, principalmente, aquellos elegidos por las diferentes editoriales —*Difusión, Edelsa, Edinumen, SGEL*, etc.— para trabajar contenidos léxicos, gramaticales o culturales; son textos elaborados por y para ese fin, textos que presumen de ser “reales” o “auténticos” pero que a menudo no lo son; artículos de periódico tan adaptados que la mayoría de las veces han perdido su esencia y contenido, y, ocasionalmente, versos o mínimos fragmentos literarios que responden a una determinada actividad. A veces ocurre que es el propio profesor el que lleva su propio material, un texto elegido por él para trabajarlo en clase y es aquí donde realmente empieza la comprensión lectora. La simple elección de un tipo de texto u otro condicionará mucho el desarrollo y el éxito del aprendizaje, puesto que, no todos los textos son adecuados para todos los niveles, ni todos los textos se adaptan a unas determinadas necesidades o motivaciones, de esa manera, un primer punto de partida para recopilación de textos podría ser la selección de una serie de criterios que se atengan a características tales como la variedad, la autenticidad, la adecuación o su grado de dificultad.

Aunque en un primer momento se estableció el principio de legibilidad como condición indispensable para la elección de textos en la didáctica de idiomas, pronto se vio que más que atender al léxico o a las construcciones sintácticas era necesario prestar atención a la adecuación, es decir, a que dicho léxico, estructura gramatical, etc., estuviera en consonancia con un material “real” o “input comprensible”, según la

teoría de Krashen (1985:2-3). En este sentido es muy importante preguntarse qué tipo de textos deben y quieren leer los alumnos, cuya respuesta, inevitablemente, será: aquellos que se adapten a sus necesidades, pero, ¿y qué más? Obviamente —y salvo raras excepciones— en un primer momento la temática elegida es aquella, que, en consonancia a su nivel, suministra y aporta al alumno información para cubrir sus necesidades: lectura de anuncios, manuales, cartas, recetas, planos, formularios, y textos de diversa índole. Dicho de otra forma, uno de los criterios fundamentales que se debe establecer a la hora de elegir un tipo de texto es que este tenga significado para el lector y se adapte a sus necesidades e intereses por lo que la variedad y la adecuación deberán erigirse como criterios básicos; variedad y adecuación que van de la mano con la autenticidad y el grado de dificultad, pues, —y teniendo en cuenta los gustos y exigencias de nuestros alumnos— aunque hay que presentar una variedad de textos con el propósito de capacitarlos para enfrentarse a cualquier tipo de texto futuro y si además queremos que esos textos sean auténticos y respondan a un verdadero *input-output*, será obligado fijarse en el grado de dificultad. Y con grado de dificultad se hace referencia a todas aquellas palabras, estructuras gramaticales o demás recursos lingüísticos o culturales que le pueden ser desconocidos a nuestros alumnos, si esto ocurre en una proporción adecuada, el proceso de contrastar información nueva con información previa alcanza el éxito, pero cuando la balanza se desequilibra el alumno es incapaz de asimilarla y/o analizarla, con lo que nos hallamos ante un problema.

Con esto no se quiere decir que se deba “facilitar” al alumno la comprensión del texto desvirtuando el mismo, nada más lejos, eliminar redundancias o cambiar y adaptar textos a lo loco, en vez de dar en blando, muchas veces ocasiona más problemas que el texto original⁷⁹. Todos los textos, dependiendo de su tipología, tienen un discurso y unas características, y son esas características y las habilidades necesarias para conocer la superestructura u organización de los mismos, las que se deben mostrar a nuestros alumnos.⁸⁰

⁷⁹ Aunque a veces es necesaria la adaptación del texto, simplificando estructuras o cambiando el vocabulario, véase Grever (1980), lo cierto es que también existen formas para trabajar el texto completo activando los conocimientos previos o introduciendo el tema del texto, vocabulario desconocido, estructuras gramaticales, etc., antes de acceder al propio texto

⁸⁰ Las tipologías textuales, así como el conocimiento de la macroestructuras y la microestructura son conocimientos que el alumno de idioma ya habrá interiorizado gracias a la adquisición de su lengua

Respecto a los tipos de textos escritos que se deben trabajar en el aula, el citado MCERL propone la siguiente enumeración:

- libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias
- revistas,
- periódicos,
- manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.),
- libros de texto,
- tiras cómicas,
- catálogos, prospectos,
- folletos,
- material publicitario,
- carteles y señales públicas,
- señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado,
- embalaje y etiquetado de mercancías,
- billetes, etc.,
- formularios y cuestionarios,
- diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros,
- cartas y faxes comerciales y profesionales,
- cartas personales,
- redacciones y ejercicios,
- memorandos, informes y trabajos,
- notas y mensajes, etc.,
- bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.).

Mientras que el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en el apartado dedicado a los géneros de transmisión escrita, además de enumerar esos diferentes tipos, los concreta por niveles como se puede comprobar a continuación:

materna, con lo que, en el ámbito de la enseñanza de idiomas, parece más pertinente centrarse en cuestiones de rango lingüístico, temático y cultural.

Nivel A1:

Billetes (de transporte, de banco); carteles en hoteles, tiendas, supermercados, mercados, directorios de centros comerciales; diccionarios bilingües; formularios (datos personales); hojas y folletos con información turística; horarios de establecimiento y transporte público; menús del día, turísticos o en establecimientos de comida rápida; notas muy breves y sencillas; postales y mensajes electrónicos, breves y sencillos.

Nivel A2:

Anuncios publicitarios relacionados con alojamiento, establecimientos hoteleros y viajes; biografías breves y sencillas; carta y restaurantes, estaciones de tren, lugares de trabajo; cuentos breves en versión simplificada; diarios breves y pautados; etiquetas de productos y embalajes; formularios (inscripciones, matrículas); hojas y folletos informativos y publicitarios sencillos; horóscopos, informaciones meteorológicas; informes breves y predecibles sobre temas familiares; listas de precios y productos; notas y mensajes breves; notas y mensajes muy breves y sencillos sobre áreas de necesidad inmediata; noticias de actualidad altamente predecibles sobre temas conocidos; ofertas de trabajo; postales, cartas y mensajes electrónicos, personales y breves, de presentación, agradecimiento, excusa, invitación; programación de radio y televisión; recetas de cocina breves y sencillas.

Nivel B1:

Adivinanzas; anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas; anuncios publicitarios de tipo informativo; anuncios publicitarios de tipo informativo; biografías de extensión media; cartas al director (periódicos, revistas); cartas formales básicas normalizadas del tipo habitual (información bancaria, pedidos, confirmación de reservas); cartas formales sencillas; cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, acontecimientos); catálogos (productos, exposiciones); cuentos adaptados de extensión media; cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas (encuestas de opinión, evaluación, valoración); diarios; entrevistas; guías de viaje; hojas, folletos de

instrucciones (funcionamiento de aparatos); 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); mensajes breves en foros virtuales sobre temas conocidos; notas y mensajes, con información sencilla, de relevancia inmediata (avisos, recados); noticias de actualidad (periódicos, revistas); poemas muy sencillos; prospectos de medicamentos; recetas de cocina sencillas; tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos; trabajos de clase breves (composición escrita)

Nivel B2:

Actas; anuncios publicitarios con limitaciones relativas al uso de la lengua (sobrentendidos de tipo culturas, uso irónico o humorístico); artículos de opinión, en periódicos o revistas, sobre temas actuales o sobre la propia especialidad; biografías; cartas al director (periódicos, revistas); biografías; cartas al director (periódicos, revistas); cartas, faxes o mensajes electrónicos formales relativos a la propia especialidad; cartas, faxes o mensajes electrónicos formales (solicitud de trabajo, cartas comerciales frecuentes en el ámbito laboral propio); cartas y mensajes electrónicos personales extensos (noticias, puntos de vista); chistes sin implicaciones socioculturales; cuentos, (limitados en tanto a la complejidad de su trama como del uso literario de la lengua), cuestionarios formales e informales con respuestas abiertas; diccionarios monolingües; editoriales, guías de viaje; informes breves relacionados con la propia especialidad, de carácter expositivo o argumentativo (ventajas y desventajas de una opción, razonamientos a favor o en contra de un punto de vista); informes de extensión media; instrucciones públicas (normas, prescripciones, prohibiciones, restricciones); libros de texto relacionados con la propia especialidad; memorandos; mensajes en foros virtuales; novelas breves y sencillas; obras de teatro en lengua estándar; poemas sencillos; recetas de cocina; reseñas breves de películas, libros u obras de teatro; reseñas de películas, libros u obras de teatro; tiras cómicas sobre temas conocidos; trabajos académicos; trabajos de clase de extensión media.

Nivel C1:

Anuncios publicitarios con implicaciones socioculturales; artículos de opinión en revistas especializadas o publicaciones literarias; cartas, faxes o mensajes electrónicos complejos y extensos, comerciales y profesionales; chats; chistes; contratos sencillos; cuentos; tesauros; informes extensos y complejos sobre temas relacionados con la propia especialidad; informes de extensión media de carácter profesional (desarrollo de proyectos) o sobre temas abstractos (defensa de un punto de vista); instrucciones públicas extensas; libros de texto; mensajes en foros virtuales, blogs; novelas; obras de teatro de todo tipo; poemas de cierta complejidad; reseñas de películas, libros y obras de teatro; reseñas de extensión media de películas, libros y obras de teatro; tiras cómicas; trabajos de clase (composición escrita dentro o fuera del aula).

Nivel C2:

Actas; artículos de divulgación técnica o científica; cartas administrativas; comunicaciones oficiales de la administración pública; contratos comerciales, laborales y administrativos; convenios; informes extensos y complejos (proyectos de investigación); memorandos; poemas; reseñas críticas, recensiones de todo tipo; textos jurídicos; tiras cómicas y cómics; trabajos académicos (ensayos, memorias, tesis.)

En cuanto a la otra cuestión que planteábamos: cómo se debe leer; la respuesta es bastante sencilla: se debe leer y se debe enseñar a leer aportando herramientas y trabajando los textos y la manera de acceder a ellos, de forma tal que el alumno, no solo sea consciente y acceda a la información —de la clase que sea— que le aporta el texto, sino que, más allá de esto, sea capaz de, poniéndola en relación con su “no visual”, evaluarla, valorarla y, en consonancia con sus motivaciones y necesidades, rechazarla como innecesaria o integrarla en su sistema cognoscitivo. Solo si conseguimos esto podremos decir que el trabajo con el texto y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora han alcanzado éxito.

Hay que aclarar que para que este proceso evaluador alcance éxito se deberá atender a una serie de factores como pueden ser la complejidad lingüística, el tipo de

texto, la estructura del discurso, su presentación física, la extensión del mismo o el interés que es capaz de suscitar.

A modo de cierre y enlace con el siguiente apartado, queremos evidenciar que, aun encontrándonos con el mayor y más eficiente de los lectores, de la misma forma que ante el texto ideal y adecuado para el mismo, debemos ser conscientes de las particularidades de la enseñanza de idiomas, es decir, un alumno de idioma cuando se enfrenta a un texto en LM, sobre todo en los niveles iniciales, quiera o no, tiende a hacerlo de la misma manera que lo realiza en su L1, sin embargo y por muy adecuados que sean, se encuentra con palabras o grupo de palabras extranjeras que le son desconocidas y esto le lleva a realizar, en un primer lugar, una lectura palabra a palabra, con lo que no solo el sentido de la comprensión se desvirtuará, sino que el proceso supondrá una sobrecarga en su capacidad de asimilación, ante esta situación una medida o posible solución a la que se le debe guiar es situarla en un contexto determinado que le permita sacar inferencias y llegar a su significado y comprensión.

2.3. El contexto en ELE

Por último, aunque no por ello menos importante, después de haber hablado de la importancia del alumno-lector en el proceso enseñanza-aprendizaje y de conocer cómo y qué tipos de textos deben leer esos alumnos, se establece como necesario integrar a ambos dentro de un contexto o marco de referencia, debido a que, tanto la necesidad como el deseo de comunicarse nacen de una situación concreta y unas condiciones particulares.

Si retomamos la afirmación de Giasson (1993) sobre que el contexto incluía a todas y cada una de las condiciones que un lector tiene frente a un texto, es decir, por contexto entendemos el conjunto de experiencias culturales o sociales del individuo, pero también atendemos al contexto cultural del texto o al contexto de la propia lectura, así es, y de igual forma que distinguíamos, siguiendo a Carney (1992) entre contexto social, cultural, temático, situacional y específico, en lo referente a la didáctica de lenguas nos basaremos en lo expuesto por el MCERL, —concretamente en lo que se

refiere a la comprensión lectora— donde principalmente se distingue entre ámbitos y situaciones⁸¹.

Por ámbito se entienden aquellas “esferas de acción o áreas de interés en que se organiza la vida social” (MCERL, 2002:47), y, si bien existe un número indeterminado de ámbitos posibles en lo que respecta a los propósitos generales del proceso enseñanza-aprendizaje de enseñanza de lenguas, la distinción se centra en el ámbito personal, público, profesional y educativo⁸².

Con el ámbito personal nos referimos al área que tiene que ver con la vida privada del alumno: su familia, amigos, las actividades que realiza en su tiempo libre y en el caso de la comprensión lectora, aquellas actividades relacionadas con la lectura por ocio, por ejemplo. El ámbito público es el que integra al individuo como parte de su todo, como agente social inmerso dentro de una sociedad y cultura específica; el ámbito profesional es donde la persona hace uso de su profesión o desempeña su trabajo y por último el ámbito educativo es donde el alumno forma parte de un proceso de aprendizaje⁸³.

Tenemos por tanto que, aunque como han indicado autores como Mayor (1991), el contexto es un concepto complejo y multidimensional, dentro del contexto —valga la redundancia— del aprendizaje de una LM deberemos ceñirnos a tres tipos concretos: los que tengan que ver con lo social, los que tenga que ver con lo lingüístico y los que tenga que ver con el educativo.

Si empezamos por el lingüístico parece lógica la importancia que para un aprendiz de idiomas pueda alcanzar el estar inmerso en un ámbito idiomático, el de la LM en cuestión, como elemento favorecedor y enriquecedor en su aprendizaje. Recibir la enseñanza en la propia LM no solo le ayudará a familiarizarse con ella, sino que la

⁸¹ Para no alargarnos mucho, y debido a que las situaciones dependen de los ámbitos, diremos brevemente de ellas que depende de factores como el lugar y el momento donde ocurre, las personas implicadas, los objetos del entorno, los textos que se encuentran en esa situación, etc.

⁸² Será de la elección de los ámbitos adecuados y de la motivación que los mismos produzcan entre el alumnado, que el aprendizaje del alumno tenga repercusiones y consecuencias a largo alcance, dándose además la circunstancia de que será en torno a dicha elección, que se elaboren y compongan las actividades, programación, materiales y otros elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.

⁸³ Es curioso como dentro de la propia aula se crea un contexto particular, no el educativo, entendido este como la relación de uno alumno con otros y su profesor dentro de una institución académica, sino un contexto ficticio resultado de la interacción en el aula a partir de unas reglas de actuación y simulación.

importancia que adquiere la inmersión y el estudio del idioma en su propio medio natural, hacen que el alumno asimile mejor y con más rapidez los nuevos conocimientos no solo idiomáticos, sino también culturales y sociales. Es por este motivo por el que muchos de los futuros hablantes de ELE deciden venirse a un país de habla hispana con el propósito de alcanzar sus logros de una manera más efectiva.

Dentro del contexto lingüístico podemos encontrarnos áreas de conocimiento como pueden ser el contexto léxico, el contexto sintáctico, semántico y estilístico. El contexto léxico hace referencia a la información que se sustrae de la propia palabra o las partes que componen dicha palabra: raíces léxicas, prefijos (in- o ex-, por citar algún ejemplo), los sufijos (-able o -ido), infijos, etc.; el contexto sintáctico viene dado por la información que se infiere de la relación sintáctica entre palabras, ya sea en la misma frase o en otras frases; el contexto semántico tiene que ver con los detalles que aportan la relación entre el significado de una palabra u otras palabras; por último con el contexto estilístico recibimos la información que ofrece el estilo del texto para el significado de la palabra.

En el caso del contexto social, factores como las creencias, actitudes e historia compartida socialmente y relativas a la LM, o la clase social a la que se pertenezca, el ambiente del hogar, el papel de los padres y la posición económica contribuyen notablemente, guardando una estrecha relación con la propia personalidad del estudiante, en la asimilación de conceptos de la nueva LM, así no tendrán la misma manera de acercarse a un texto una persona cuyo ambiente social se caracteriza por el acceso frecuente a la lectura que alguien que escasamente lee o a quien poco se le ha iniciado en el hábito lector.

Entre los contextos educativos destacan el ambiente escolar, los métodos de enseñanza o el tiempo dedicado al estudio de la LM.

En última instancia, debemos tener en cuenta la existencia de un sinfín de contextos posibles como un contexto externo o general que está organizado de forma claramente independiente del individuo pero que a su vez lo condiciona; un contexto mental que, aun siendo conocedor de ese contexto externo, no se limita a él, sino que puede estar influido por lo memoria, la imaginación y otros procesos cognitivos y/o emotivos internos o el contexto del propio acto de comunicación en sí —entre autor y

lector por ejemplo, o entre estudiante y estudiante— donde se debe incrementar el área de congruencia de la comprensión de la situación en interés de una comunicación eficaz con el fin de cumplir los propósitos de los participantes. En definitiva y a modo de conclusión, si se tuviera que responder a la pregunta, ¿cuál de los tipos de contexto es el más importante para la comprensión lectora en una LM? Se puede sentenciar con un simple: todos, ya que todos los tipos de contexto juegan un papel insustituible dentro de la adquisición y aprendizaje de lenguas, todos están influidos entre sí y todos condicionan al alumno y a la relación que este tiene con el texto dentro del proceso de comprensión lectora.

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

Expuesto qué se entiende por comprensión lectora dentro de la enseñanza de idiomas y habiendo revisado cada uno de los factores que consolidan la misma, parece pertinente pasar de la teoría a la práctica, es decir, 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, a pesar de ello, 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 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 como 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 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 MCERL y el PCIC, por no mencionar, tal y como añaden autores como Hutchinson (1987) 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 concretos.

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 él 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 (Martin Peris, 1996; Areizaga, 1997; Fernández, 2000; De la Torre 2004; Fernández López, 2004; Marchante, 2005; Ezeiza, 2006; Ares, 2006; Vilches Furió, 2011; Martin Escudero, 2012; Nogueira y Messias 2012; Pons, 2013 entre otros).

Sin embargo, no faltan las posturas enfrentadas con respecto a su papel como herramienta en el aula de ELE (Sheldon, 1988; Tomlinson, 2003 o Rubdy, 2003). Por un lado, existen posiciones con argumentos favorables acerca de la cuestión del manual como elemento imprescindible dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, las cuales lo defienden como herramienta de gran ayuda para el alumno al tratarse de una recopilación de recursos, que pueden ser o no adaptados por el profesor y que recogen las necesidades generales del alumnado. Además, añaden su papel como guía tanto para el alumno con pautas de orientación para el aprendizaje y para la evaluación con las que estos pueden ir midiendo sus progresos y mejoras en los aspectos a reforzar,

como para el profesor, ayudando a estructurar y ajustar la clase, aligerando la carga de trabajo del mismo y facilitando su renovación curricular.

Así es, para el alumno el manual está ligado a su formación, tal y como defendía Allwright (1981), pues no es solo qué se enseña, sino que sobre todo se debe atender a la cuestión de cómo se le enseña, es decir, no basta con proporcionar a los alumnos conocimientos de lengua sino también debe servir para aprender a aprender, en otras palabras, un buen manual debe enseñar al estudiante a ser independiente, autónomo y responsable de su propio aprendizaje. Por su parte, para el profesor, el material didáctico, en este caso el manual o el libro de texto, se establece, además de como refuerzo y apoyo didáctico, como una manera de reinventarse y desarrollarse dentro de su profesión en una formación continua que lo lleve a estar al tanto de los últimos recursos y estrategias educativas ayudándolo a entender, reflexionar y mejorar en su labor didáctica y mejorar la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, los que postulan en contra se basan en los aspectos más desfavorables de los manuales como pueden ser, la imposibilidad de responder a las necesidades de un grupo concreto o los aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, que con dificultad un manual podrá controlar, ya sea la orientación pedagógica, el control de proceso, etc. Otro de los aspectos sobre los que sustentan esta postura tiene que ver con aspectos como el alejamiento de los elementos sociales o culturales durante el aprendizaje, quedando como un ejercicio de mejora de ciertas habilidades que alejan al alumno de ser un agente social activo⁸⁴, la relación con lo económico o lo político, incluso la posibilidad de que el profesor quede relegado a un mero locutor o mediador en la enseñanza.

No obstante, y dejando ambas posturas a un lado, debemos tener en cuenta, como sentencia Ezeiza (2009:16) que:

A pesar de los debates abiertos y las dificultades existentes para determinar cuáles son los rasgos de un material de enseñanza de “calidad”, las voces más autorizadas en los ámbitos de la didáctica de lenguas, la formación de profesores y el desarrollo de políticas lingüísticas

⁸⁴ En otros casos es el propio material el que se aleja con los temas y situaciones tratados, tanto de la posición social como cultural del alumno, no respondiendo por tanto adecuadamente a los objetivos marcados.

coinciden plenamente en que los materiales de enseñanza distribuidos comercialmente [como por ejemplo los manuales] cumplen diversas e importantes funciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como se ha dicho con anterioridad, la elección de un determinado manual predispondrá, en gran medida, la manera de trabajar en el aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que conocer los contenidos y todo lo relacionado con lo que metodológicamente hay detrás, nos ayudará para conseguir el éxito de nuestra enmienda⁸⁵, así es, la elección de un determinado material tendrá mucho que ver con la manera de enseñar, con los principios didácticos, con la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje y con los propios alumnos inmersos en el proceso, pero, contrariamente pese a aquellos que postulan la inalterabilidad de su contenido y la no adecuación a las diferentes realidades del aula, si bien debemos ser conscientes de sus limitaciones y carencias, lo cierto es que un único manual puede servir, y de hecho sirve, para un gran número de clases distintas, con alumnos diferentes y con necesidades particulares, ¿y de qué depende esto? La respuesta parece obvia, de la elección de un buen manual que sirva como base para el desarrollo de las clases. Y en este sentido, ¿qué se entiende por un buen manual?, ¿cuáles son las características que este debe poseer, cuáles son los factores y las funciones que se deben cumplir y tomar en consideración a la hora de elegir un manual frente al resto?

Lo cierto es que la evolución en la última década respecto a la forma de concebir la lengua, aprendizaje y la enseñanza en los manuales ha ido evolucionando desde los materiales completos y cerrados para todo el curso a un tipo de manual abierto, flexible y accesible. Hoy en día los contenidos deben aparecer de una manera atractiva y con buena calidad de edición, deben estar equilibrados, ser innovadores y esta contextualizados, de igual forma tienen que ser coherente y auténticos en el lenguaje, gramática, léxico y lo que nos concierne, los textos.

Junto a ello es de gran importancia la capacidad de motivación, es decir, los mecanismos para influir en los alumnos y ayudarlos a alcanzar un aprendizaje

⁸⁵ Es importante señalar que un buen conocimiento sobre los diferentes contenidos de los manuales nos facilitará, a la hora de dar clases, la selección de uno u otro, incluso nos facilitará la posibilidad de modificar, completar o incluso ignorar determinados contenidos en pos de adaptarlo a una situación real de aprendizaje en el aula.

significativos; esto implica prestar especial atención a la organización, la claridad de los objetivos y los procesos, las estrategias, el diseño o la conexión con el alumno y sus posibles necesidades e intereses.

Por último, señalado los factores y las funciones que un buen manual debe cumplir diremos, en primer lugar, atendiendo a los factores y siguiendo la clasificación que autores como Stern (1983), Ezeiza (2007) o la misma UNESCO (2010) han realizado, que pueden ser resumidos en los siguientes aspectos principales: en primer lugar, el interés y preferencia de los implicados en el proceso, o lo que es lo mismo, alumno y profesor; a continuación, y de igual forma tenemos el contexto, las teorías llevadas a la práctica y, por último, las influencias subyacentes.

En segundo lugar, y para concluir, se enumerarán, *grosso modo*, las funciones que los manuales deben cumplir. De esta manera, si hablamos de funciones habremos de remitirnos a Ezeiza (2006:55) quien admite la existencia de diez funciones distintas: acto de comunicación, generar oportunidades de aprendizaje, aportar una base visible sobre la que plantear la negociación en clase, ayuda al profesor a gestionar las oportunidades de aprendizaje, estimular a los alumnos a extraer el máximo provecho de las situaciones de aprendizaje, ofrecer oportunidades para la formación, indicar vías posibles para seguir en los planes de formación, mostrar un canal con el que legitimar la influencia de las autoridades, exponer el estado de la cuestión y crear un compromiso pedagógico y académico.

Y es que, en resumidas cuentas, son tantas las características y funciones exigibles, que ningún material puede responder al total de necesidades del alumnado, por ello, como se exponía, será fundamental una buena elección y adaptación del mismo, en el que, sin lugar a dudas y en resumidas cuentas, a unos buenos contenidos, atractivos, flexibles y todo lo expuesto con anterioridad, debe acompañarlo una organización sistemática que asegure un pensamiento ordenado y que ayude a secuenciar el aprendizaje por etapas, brindando herramientas y recursos suficientes para alcanzar el éxito.

Y es en este punto, en el de los recursos y procedimientos, donde no se ha dado por igual ese cambio de enfoque dado en los contenidos, tal y como expone el mismo MCERL (2002: 174):

[Es necesario] llamar la atención de forma general sobre el cambio de enfoque o, cuando menos, la paulatina complejidad del diseño curricular y sobre sus consecuencias para la evaluación y la certificación. Resulta muy importante definir etapas en relación con el contenido y la progresión. Esto se puede realizar en función de un componente principal (lingüístico o nocional y funcional, por ejemplo) o bien fomentando el progreso en todas las dimensiones respecto a una lengua concreta.

Por lo que parece pertinente la necesidad de analizar los diferentes manuales para ver dónde fallan esos procedimientos y corregirlos en la medida de lo posible, como se propone la siguiente tesis en el campo concreto de la comprensión lectora.

Ahora bien, tras aceptar lo que los manuales pueden aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y coincidiendo con Fernández López (1995) en la necesidad de realizar análisis sistemáticos de distintos manuales para evaluar su manera de proceder, en este caso en lo que a la comprensión lectora se refiere, organizando y agrupando los textos según las destrezas trabajadas y los niveles, realizando y basándonos en preguntas tales como qué tipo de textos son los más frecuentes dependiendo de los distintos niveles, si siguen las directrices del MCERL y el Plan curricular del Instituto Cervantes o cómo son trabajados de forma que se pueda establecer una comparación y analizar las ventajas e inconvenientes de cada manual, o lo que es lo mismo, generando criterios e instrumentos que puedan servir de filtro para evaluar sus características y aprovechamiento didáctico.

Plymen (1998) reflexiona sobre el poder de los textos a la hora de fomentar el desarrollo de la lectura y mejorar de dicha manera la comprensión, a lo que añade que para que esto sea efectivo, es necesario una buena propuesta de trabajo con los mismos, así recomienda una serie de pasos para su explotación didáctica entre los que se encuentran una lectura rápida, un resumen oral, un análisis minucioso del texto, preguntas sobre el mismo y otro tipo de actividades orales. Por su parte Martín Peris (1996: 299-300) afirma que:

Los textos son mediadores de la comunicación entre los hablantes, y solo adquieren su significado completo cuando se someten a la interpretación de un receptor (lector u oyente) [en este sentido] los textos como vehículo de comunicación requieren la vinculación a un contexto

de uso que, si es el real del aula se define por sí mismo y, si es artificial (como en el caso de las unidades de un manual) exige por un lado estar suficientemente definido, y por otro que los propios textos se encuentren suficientemente vinculados a ese contexto (mediante imágenes, instrucciones, respecto a los rasgos propios del tipo de texto, tanto si es escrito como oral).

Es decir, tenemos por un lado que el texto solo adquiere su verdadero significado cuando es interpretado por un lector, alumno en este caso y a la vez, en dicho proceso, ese lector, alumno, necesita de un apoyo, ya sea mediante imágenes o instrucciones con los que poder completar el aprendizaje significativo, asimilando los nuevos conocimientos a los antiguos. Esto junto con la necesidad de integrar más actividades dedicadas a la verdadera comprensión, el trabajo específico con las tipologías textuales o la necesidad de trabajar con material auténtico, que las más de las veces es solo una estrategia de venta, pero no una realidad dentro de dichos manuales, es lo que nos lleva a plantearnos la necesidad de establecer un análisis sistemático que ponga de manifiesto la manera de proceder a la hora de trabajar la comprensión lectora dentro de los manuales.

4. Uso de los materiales literarios y su relación con la comprensión lectora en ELE

En términos generales, por literatura, tal y como recoge el Diccionario de la Real Academia Española (2017), se entiende desde “el arte de la expresión verbal” hasta el conjunto de producciones literarias de una nación, época o género, es decir, una referencia de la acumulación de saberes para escribir y leer de lo que se ha denominado “un modo correcto”, un concepto que además ha guardado una estrecha relación con la gramática, la retórica o la poética.

Sin embargo, en esta tesis, más que al concepto global de literatura, en cualquiera de sus acepciones, se ha querido atender al de *materiales literarios*, entendiendo por los mismos a los propios textos literarios, desde obras completas hasta fragmentos, o conjuntos de fragmentos, utilizados en clase de ELE como base para crear una actividad y trabajar con ellos, ya sea para su uso dentro de un núcleo de

unidades didácticas amplio o de propuestas didácticas aisladas, cuyo fin sea el de potenciar algún aspecto en concreto.

Y es que la literatura es una manifestación del idioma como otra cualquiera, es más, existen dentro de ella tantas variedades y tantos tipos de muestras del uso de lengua, desde las más enredadas o complejas hasta las más cotidianas y frecuentes que nos llevan a considerarla un campo extenso y plural con el que trabajar, atendiendo además a la necesidad de incluir, materiales auténticos diversos y motivadores dentro del aula.

4.1. Orígenes de la relación de la literatura con la enseñanza de idiomas y estado de la cuestión

Si atendemos a la relación entre la literatura y los diferentes métodos de enseñanza a lo largo de la historia, observamos cómo esta ha ido evolucionando conforme se han ido desarrollando los principales enfoques metodológicos.

Tradicionalmente, tal y como resume Sanz (2006), el texto literario, avalado por la exposición del paso del tiempo, el argumento de autoridad y el peso de los grandes autores clásicos, era lo que los alumnos debían de aprender, el modelo de lengua a seguir. Basado en el modelo precedente de enseñanzas de latín y el griego, el método gramática-traducción, asentó sus principios en la utilización de estos textos literarios, los más prestigiosos y mejores para aprender la lengua, de los cuales los alumnos debían memorizar sus estructuras gramaticales y realizar traducciones de los textos literarios canónicos a su L1 desde la LM, estableciéndose en palabras de Acquaroni (2007:49) como un “patrón inalcanzable de propiedad y adecuación formales, y principal soporte —no manipulable didácticamente— para el trabajo en el aula”.

Este modelo de aprendizaje imperó hasta bien entrados los años sesenta, donde el cambio de perspectiva hacia criterios lingüísticos y estructurales, entre otros, hizo que la lengua pasara a ser vista como una serie de conjuntos estructurales ordenados de forma jerárquicas en los distintos niveles de descripción lingüísticas, donde la

literatura no tenía cabida, pues además de los deficientes resultados conseguidos con anterioridad, los textos literarios, carentes de posibilidades de graduación estructural, desaparecieron de los medios de enseñanza o quedaron como un componente cultural que se servía de la lengua como instrumento. De igual forma ocurriría en los años setenta con los programas nocio-funcionales, donde como afirman autores como Melero Abadía (2000), el conocimiento lingüístico deja paso al uso de la lengua en situaciones reales, lo que desemboca, en los años ochenta en un enfoque comunicativo.

Y será dentro de este enfoque comunicativo, donde el conocimiento lingüístico dejará paso al uso de la lengua en condiciones reales, y aunque en un primer momento primara el recelo a usar los susodichos textos literarios debido, a su supuesta incompatibilidad con un uso eficaz, asequible y útil de la lengua, allá por los años noventa, con el conocido como enfoque por tareas, se pueda hablar de un nuevo resurgir de la literatura en clase de lengua extranjera.

En efecto, autores como Widdowson (1989) y Maley y Duff (1990) y otros más recientes como Marta Sanz Pastor (2005) o Rosana Acquaroni (2007), reivindican la necesidad de una mayor presencia de los textos literarios en el aula de enseñanza de LM, así es, en la actualidad y pese a las posturas aún encontradas que podemos hallar sobre el tema, lo cierto es que la presencia de materiales literarios dentro del aula de ELE empieza a percibirse, cada vez con más frecuencia, como algo positivo, el mismo MCERL establece que los textos literarios ayudan en el desarrollo de las competencias pragmática y de la competencia discursiva, además menciona su aspecto cultural y sociocultural junto con las posibilidades de favorecer la práctica lingüística. En resumidas cuentas, la presencia de la literatura en las clases de LM hoy en día no debe tomarse como una cuestión de prestigio del uso de la lengua, sino como una forma más para que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa, atendiendo más a lo pragmático y a las distintas posibilidades que esta nos ofrece en cuanto a funcionalidad, usos lingüísticos o materialización de ejemplos contextualizados del idioma.

4.2. Interés del uso de los materiales literarios dentro de la clase de ELE

Tras lo señalado previamente, frente a los antiguos métodos que consideraban la literatura como algo complejo y lejano a la realidad del alumno, hoy en día, debemos plantearnos, tal y como realiza Sanz Pastor (2005), cómo debemos utilizarla, con qué fines y con qué medios. Y esto significa, entre otras muchas cosas, la superación de las posturas negativas en cuanto a cuestiones como las posibles dificultades que los alumnos podían encontrar a la hora de enfrentarse a este tipo de textos, la diferencia entre material literario y competencia lectora o conocer qué aspectos del aprendizaje se pueden desarrollar con ella, y qué relación, dentro de la comprensión lectora, podemos tener entre estos materiales literarios y las diferentes tipologías textuales.

El texto literario permite desarrollar diferentes aspectos en el aprendizaje del alumno; desde ser fuente de aprendizaje del código lingüístico, de registros de la lengua “real” o del desarrollo de la capacidad cultural, también es una base de trabajo para la mejora de la competencia comunicativa y las cuatro destrezas; comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y comprensión oral.

4.2.1. Consideraciones generales. Superación de las razones de rechazo

El estado de la cuestión sobre el tratamiento de la literatura dentro del ámbito de la enseñanza de ELE es complejo, y si bien es cierto que durante las últimas décadas se ha presupuesto un cambio orientativo en cuanto a su inclusión y consideración, existen, aún hoy en día, muchas posturas que rechazan su utilización por considerarlo alejados del uso cotidiano o por la dificultad que supone para alumnos de lengua no nativa enfrentarse a este tipo de textos.

No es el propósito de esta tesis hacer una catalogación de todas y cada una de esas posturas, sin embargo, en pro de establecer el objeto de estudio y las posibilidades que los mismos nos ofrecen, parece conveniente ver en qué consisten las principales fuentes de rechazo y cómo pueden ser superadas de cara a una mejora en todo lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Para empezar, entre las principales razones de rechazo al uso de la literatura dentro de la clase de ELE, tenemos aquella que postulaba que el texto literario consistía en un desvío de la norma lingüística, clasificando a los mismos como textos con un léxico demasiado rico y complejo, incapaz de ser comprendido por un alumno de habla no nativa. Ahora bien, aunque esta afirmación es ser cierta, también lo es el hecho de que no todos los textos literarios tienen la misma complejidad y que se pueden encontrar materiales con los que trabajar y reforzar desde el léxico más básico hasta expresiones coloquiales, será una buena selección de los mismos, así como una adecuación correcta al nivel y capacidades de nuestros alumnos los que nos ayude a que la comprensión de los mismos por parte del alumno sea efectiva.

En este sentido, una opción interesante puede ser trabajar con adaptaciones o fragmentos literarios, dos medidas que también han sido puesta en entredicho por las posturas más críticas. Con respecto a las adaptaciones se han dicho de ellas que, aunque se facilita el acceso al texto, en el transcurso de la misma la autenticidad y parte del carácter original de la obra se pierden, de igual manera que frente al uso de fragmentos con los que trabajar de manera más gradual y asequible, hay quienes postulan que el significado de la obra se malogra y descontextualiza. Aunque lo deseable es acceder al sentido global y pleno de una obra literaria, el hecho mismo de la secuencialidad y la dosificación puede ser un recurso motivacional a la par que metodológico, es decir, si la adaptación o la fragmentación son llevadas a cabo de una manera eficaz y el alumno a la par que profundiza en la adquisición de competencias comunicativas o lingüísticas, se ve capaz de acceder a recursos culturales que despierten su interés, esa adaptación o fragmentación servirán, además de herramienta, como un reclamo para acceder, en un posible futuro, a la obra completa.

Por último, y enlazando con el siguiente aspecto a tratar, es muy importante aprender a diferencias entre el uso de la literatura como fin y como objeto. Este es quizás uno de los principales motivos de rechazo y de fracaso a la hora de utilizar la literatura dentro del aula se deba a la forma misma en la que esta ha sido impartida y el absoluto fracaso conseguido, ya que no podemos pretender trabajar con textos literarios en clase de ELE de la misma forma que lo haríamos dentro de una clase de estudiantes nativos, pues una cosa es usar un texto para profundizar en aspectos

concretos como pueda ser el léxico o la pronunciación y otro muy distinto pretender que los alumnos de enseñanza de idiomas, sin un dominio lingüístico adecuado, ni informaciones históricas precisas, datos biográficos de los autores o análisis de los recursos literarios y metaliterarios, afronten el texto como si una clase de literatura, propiamente dicha, se tratara.

4.2.2. Literatura como fin y como herramienta. La competencia literaria y los materiales literarios

Como se puede inferir de todo lo que se ha ido exponiendo hasta ahora, la literatura en clase de ELE, salvando todos los perjuicios en su contra y viéndola como un recurso más, puede ser abordada desde dos puntos de vista bien distintos, así por un lado nos encontramos con la literatura como un fin en sí misma, hablaríamos entonces de la competencia literaria, pero también puede ser abordada como una herramienta para explicar, desarrollar y practicar contenidos gramaticales, léxicos, culturales o de cualquier otra índole, a través de ella, nos estaríamos refiriendo en este casos a materiales literarios.

Se quiere señalar que ningún fin será mejor que otro, es decir, tanto la enseñanza de la competencia literaria como el uso de los materiales literarios como estrategia de enseñanza serán igual de adecuados, siempre y cuando, estos estén adaptados a las necesidades del alumno, cumplan con unos objetivos y, en definitiva, estén encaminados a la mejora de las competencias del alumno, de hecho, aunque sus usos son distintos existe una clara continuidad y contigüidad entre ambos.

Fue Bierswisch en 1965 quien definió por primera vez el concepto de competencia literaria para hacer alusión a una capacidad específica del ser humano que lo predispone para la producción y comprensión de estructuras poéticas. Además, dentro de esta competencia aparecen diversos conocimientos que van desde contenidos lingüísticos, histórico generales y particulares, sobre todo en lo concerniente a la literatura, o la teoría de la literatura, entre otros. Esta primera definición ha sido matizada a lo largo del tiempo por un sinfín de estudiosos como Van Dijk (1972);

Culler (1975), Aguiar e Silva (1977), Fish (1989), Colomer (1995) o Catalá González (2005).

Dicho esto, hay que aclarar que, para que el alumno acceda a una competencia literaria, es necesario que este posea ya una competencia lingüística que le permita acceder a los mismos, entendida competencia lingüística en palabras del MCERL (2002: 13) como aquellas que:

Incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, [...] se relaciona no solo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad).

Es decir, tal y como se indica en el MCERL y dentro de la enseñanza del español, en el plan curricular del Instituto Cervantes, para que esta competencia literaria se produzca, es al menos necesario que los alumnos posean un nivel C1 (aunque ya a finales del B2 empezamos a encontrar referencias a pequeños textos literarios) que los capacite para la comprensión, entendimiento y desarrollo de la misma.

Por otro lado, tenemos los denominados materiales literarios o texto literarios, los cuales posee una gran riqueza y diversidad lingüística lo que los hace perfecto para la clase de ELE, convirtiéndose en una herramienta de calidad indiscutible a la hora de trabajar y mejorar la comprensión lectora, ya que se pueden adaptar a varios niveles de dificultad, registros o situaciones. Incluso textos aparentemente complicados pueden ser aprovechados para trabajar algún aspecto concreto que nos interese. En este sentido el texto no queda como un pretexto para la mejora gramatical o de léxico, sino que es base para el entendimiento y la búsqueda del sentido total y se establece como punto de partida para la mejora de las diferentes destrezas.

Por tanto, la lectura de este tipo de textos es adecuada para todos y cada uno de los niveles, siempre que se creen y desarrollen actividades adecuadas al grado de

conocimiento de nuestro alumnos, pues será de la selección de los textos y de las actividades propuestas que los alumnos alcancen éxito y puedan desde afianzar las nuevas estructuras lingüísticas hasta asimilar nuevo léxico procedente de un contexto determinado con diferentes registros, pasando por el aprendizaje de expresiones hechas que contribuyen, como defienden Lourdes Miquel y de Neus Sans (1992) el aprendizaje de conocimientos culturales.

En general, y para no extendernos en demasía, uno de los propósitos de esta tesis es, más que justificar, estudiar la utilización de materiales literarios para la enseñanza de lenguas dentro de la clase de ELE, entendiendo a los mismos como un input lingüístico con múltiples posibilidades de desarrollo, sin embargo, es importante destacar que no se pretende, en ningún momento, defender el uso exclusivo de la enseñanza a través de ellos, ni mucho menos, lo que se afirma es la posibilidad de trabajar con ellos dentro de eso que se ha considerado material auténtico, diverso y de calidad, pues su inclusión puede resultar muy provechosa si se trabaja de una manera adecuada, tal y como puede ocurrir con cualquier otro tipo de textos.

4.2.3. Principales características de los géneros literarios y su relación con las diferentes tipologías textuales

Llegados a este punto creemos que es interesante incluir los textos literarios dentro de los materiales de la clase de ELE por diversos motivos, entre los que destaca su papel doble de transmisor cultural y objeto de cultura a un mismo tiempo, la universalidad de sus temas, la riqueza lingüística de los mismo, la autenticidad o el input de lengua ejemplificado con distintos registros, entre otros.

Sin embargo, en este trabajo nos interesa el uso del texto literario como soporte para la integración de las cuatro destrezas, en concreto para el desarrollo de la comprensión lectora. En este sentido es muy interesante la asociación que se establece entre los distintos géneros literarios y las tipologías textuales ya comentadas con anterioridad.

Fue Aristóteles⁸⁶ el primero en establecer la distinción entre los diferentes géneros, atendiendo a las características particulares de los diferentes textos literarios, en cuanto a su contenido y estructura, y aunque a lo largo de la historia de la teoría literaria se han establecido distintas clasificaciones, lo cierto es que, se tiene a bien tomar la distinción general establecida por este autor, diferenciando entre el género épico, —actual narrativo—, el lírico y el dramático, al que se ha añadido posteriormente el género didáctico o ensayo.

Género Lírico:

Entre los muchos subgéneros del género lírico encontramos la canción, la oda, la sátira, el romance o el soneto por mencionar quizás los más conocidos, *grosso modo*, es un género que se usa para expresar sentimientos, emociones o sensaciones respecto a una persona u objeto de inspiración desde el yo poético, por lo que, dentro de él podemos encontrarnos discurso narrativo, descriptivo o, incluso, dialogado. Además, con este tipo de género, cuyas manifestaciones textuales suelen ser breves y condensadas semánticamente, podemos trabajar dentro del aula de ELE, atendiendo a un punto de vista prosódico, con ejercicios que refuercen por ejemplo la pronunciación o desde un punto de vista semántico, a través del vocabulario o de recursos literarios como la metáfora o la personificación.

Género narrativo:

Dentro del género narrativo, podemos encontrar subgéneros como la épica o la epopeya, el cantar de gesta, las novelas, o los cuentos. Este género se caracteriza por presentar historias realizadas por personajes que pueden intervenir mediante el diálogo. El narrador cuenta la historia y para ello puede utilizar distintas formas de elocución, como la descripción o la propia narración. Con este tipo de textos podemos llevar a cabo todas las formas de comprobación lectora y trabajar las estructuras gramaticales aplicadas a cada uno de los diferentes niveles, el léxico o la semántica. Con los textos narrativos podemos aplicar procedimientos analíticos y sintético y en

⁸⁶ Aristóteles, *La poética*, siglo IV a.C.

definitiva constituyen una amplia fuente de recursos con la que trabajar desde diferentes puntos de vista como el de los personajes y sus descripciones, el espacio y la localización, el tiempo y un largo etcétera.

Género dramático:

Los subgéneros dramáticos son en su versión clásica la tragedia, la comedia y el drama, al que se han añadido otros como la tragicomedia, la falsa o el melodrama. Es un género ligado al teatro, cuyo fin es su representación ante unos espectadores. El texto dramático se caracteriza porque el desarrollo de la acción mediante el monólogo o diálogo de los personajes. A este tipo de género le corresponderían, sin lugar a duda, todos los textos dialogados, pero dentro de ellos también podríamos encontrar narración, descripción, incluso argumentación, exposición e instrucciones. En cuanto a su interés a la hora de ser trabajadas en clase, quizás sea el género más motivador dentro del aula, ya que ofrece infinidad de posibilidades de trabajo a través de *roleplay*; la quinésica, la proxémica, el lenguaje no verbal, la pronunciación incluso la práctica de expresiones del habla coloquial.

Género didáctico:

Actualmente está ya consolidada la existencia de este cuarto género, con subgéneros tan importantes como el ensayo, la biografía, la carta o la crónica. Este texto se caracteriza por su finalidad de enseñanza o divulgación. Los textos de este género se identifican con los textos expositivos, argumentativos, incluso podemos encontrar descripción en ellos y narración. Y aunque son textos de gran complejidad y suelen estar destinados a niveles altos, mediante una buena adaptación podemos empezar a trabajarlos en niveles intermedios atendiendo a ejercicios específicos que tengan que ver con textos de prensa escrita, atractivos por sus contenidos de actualidad.

Llegados a este punto parece evidente que los distintos géneros permiten trabajar en el aula a partir del uso de los textos literarios las mismas cualidades y

características presentes en los textos narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos y argumentativos, como podemos observar en la siguiente tabla⁸⁷.

Características esenciales de los textos		Géneros literarios			
		Narrativo	Lírico	Dramático	Ensayo
Textos Narrativos	Narración de historias, hechos, biografías, etc.				
Textos Descriptivos	Descripción de objetos, personas, lugares, etc.				
Textos dialogados	Reproducen literalmente las palabras de los personajes				
Textos Argumentativos	Defiende ideas y expresa opiniones.				
Textos Expositivos	Explica y transmite información de un modo objetivo.				

Tabla 2. Resumen de similitudes entre tipología textual y género literario. [Elaboración propia].

Así pues, y tras la exposición de las diferentes posibilidades que los materiales literarios pueden aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje de LM, concretamente habiendo referenciado sus posibilidades para una mejora y desarrollo de la comprensión lectora, de la misma forma que tras señalar la importancia que adquiere para todo el proceso la elección correcta de los textos y el tipo de actividades con el que trabajar los mismo⁸⁸, nos parece adecuado ver si, a pesar de todo lo expuesto, dentro de los manuales de ELE más actuales la tendencia es la de incluirlos o por el contrario siguen pesando los prejuicios negativos en contra de su uso.

⁸⁷ En el presente cuadro solo se señalarán los cruces más frecuentes y evidentes entre la diferentes tipología textual y el género literario

⁸⁸ Un trabajo muy interesante que sintetiza los principales criterios que han de guiarnos en el proceso de selección de textos literarios con finalidades didácticas para su explotación dentro de la clase de LM es el realizado por Mendoza Fillola (2007), *Materiales literarios en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Universitat de Barcelona, Barcelona.

INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5

CONTENIDO, METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Motivación y justificación de la investigación

Como se ha demostrado a lo largo de las páginas del marco teórico, leer consiste en algo más que en descifrar letras impresas, el proceso es complejo y los factores que intervienen en él son múltiples y decisivos. Asimismo, y teniendo en cuenta el valor de la lectura como parte esencial de la formación del individuo y la conexión existente entre la lectura y el aprendizaje, es de necesidad imperiosa revisar el estado de la cuestión sobre aquello que se ha denominado “comprensión lectora” y cómo se trabaja dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en ELE, dada la especial importancia que presenta como base para la consolidación de los aprendizajes posteriores, tanto dentro de lo académico como en el desarrollo futuro del individuo como hablante competente de la lengua. Hay que remarcar que, aunque el interés por la comprensión lectora no es algo nuevo, es cierto que en las últimas décadas se ha

observado cómo la lectura ha pasado de concebirse como un conjunto de destrezas específicas a ser considerada como un proceso global que comprende una serie de habilidades y estrategias interrelacionadas que afectan al aprendizaje. En efecto, investigaciones y trabajos de diversos autores han logrado construir teorías, metodologías y propuestas didácticas que permiten llevar a cabo una enseñanza sistemática de la comprensión lectora reconociéndolas como parte fundamental para llegar a ser un lector competente y adquirir, gracias a ella, aprendizajes cada vez más complejos, (Smith, 1990; Cueto, 1990; Cooper 1990; Solé, 1992; Jauss, 1992; Harris y Hodges, 1995; Colomer y Camps, 2000; Casanny, 2006; Zayas, 2012; entre otros).

Sin embargo, y pese a su importancia, a menudo los profesores de enseñanza del LM podemos comprobar cómo los resultados obtenidos por los alumnos, en cuanto a la comprensión lectora se refiere, no son los deseados y que realmente este proceso cognitivo no llega a realizarse. Por ejemplo, con facilidad dentro de una clase de ELE, se puede comprobar cómo ante el planteamiento del enunciado de una pregunta, los alumnos no saben contestarla o ante un texto determinado, si nos salimos de la búsqueda de una información concreta para ir a una comprensión global, el estudiante se siente perdido y desorientado. Así pues, teniendo en cuenta que el objetivo fundamental del proceso de enseñanza de una lengua extranjera es lograr que los estudiantes aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia, se hace necesario que desarrollen su competencia comunicativa de forma total, de modo que trabajen por igual las cuatro destrezas comunicativas en un determinado contexto social y cultural. Teniendo en cuenta que la competencia lingüística está presente en todas las áreas de nuestra vida, esta capacidad, es decir, el dominio sobre la comprensión lectora, es un recurso de motivación para la adquisición y mejora de otras destrezas pues, gracias a ella, el alumnado se siente más confiado con el proceso de enseñanza-aprendizaje educativo.

Ahora bien, llegados a este punto parece necesario afrontar cómo se trabajan los textos dentro de las clases de LM, qué tipo de textos son los más frecuentes, si siguen las directrices del MCERL y el Plan curricular del Instituto Cervantes o cómo son trabajados. Es por ello por lo que este estudio se plantea desde una triple perspectiva: por un lado, se pretende realizar un análisis comparativo de qué textos son

los que predominan dentro de los manuales de las editoriales de mayor difusión, en segundo lugar, cómo se trabaja la comprensión lectora en dichos manuales y que tipo de estrategias están presentes sirviendo además para fomentar el aprendizaje significativo y en última lugar la presencia y/o ausencia de materiales literarios con los que reforzar esta adquisición de la comprensión lectora.

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 recurrir como elemento de apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ciertamente, los manuales constituyen referencias esenciales tanto para el alumnado como 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 a los alumnos. Es más, generalmente representan el cauce por donde discurre la clase y, en este sentido, es necesario diferenciar entre lección y clase, pues son dos realidades complementarias pero diferentes.

Por lección deducimos aquel conjunto de textos y actividades que un manual ofrece, mientras que por clase debe entenderse, no el espacio físico donde tiene lugar la actividad, sino a la actividad en sí misma, es decir, al acontecimiento que profesor y alumnos llevan a cabo conjuntamente. La lección impresa y fijada se concibe como inmutable e independiente, la clase es la realidad vivida y creada, diferente cada vez, única y efímera en el espacio y el tiempo. Pero la lección, y entendamos esta como los manuales aunque el término abarca mucho más, consiste en servir de base y apoyo para el desarrollo de la clase, esta es su razón de ser y es por ello por lo que, a pesar de su definición de inalterabilidad, un único manual sirve para una multiplicidad de clases distintas e irrepetibles, por ello, en este sentido, un buen manual debe responder a las diferentes necesidades según sus usuarios, ha de ser flexible y ofrecer la posibilidad de adaptarse a esa multiplicidad de acontecimientos. En los manuales la teoría se lleva a la práctica, y es a la vez capaz de promover nuevas dinámicas de actuación, ofreciendo estrategias desconocidas que sirvan como instrumento de

formación de los docentes (Hutchinson y Torres, 1994).

Por todo esto, y habiendo expuesto la problemática realidad respecto a la comprensión lectora con la que nos encontramos hoy en día, justificamos las razones por las cuales se cree necesario realizar un trabajo donde se haga frente de una manera directa a los manuales, se observe qué tipos de textos contienen y cómo son trabajados, si estos atienden a los criterios establecidos en los diferentes marcos curriculares MCERL y PCIC, se contemple el peso de los materiales literarios y, en definitiva, se exponga qué aspectos se deben cambiar o mejorar para que la comprensión lectora, y por ende el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea efectivo dentro de la enseñanza de ELE.

2. Estado de la cuestión

Visto los motivos y expuestas las justificaciones, es el momento de esclarecer el estado de la cuestión en el que se sitúa esta tesis. Así, en lo que concierne al tema de la investigación que vamos a realizar, –el análisis de la comprensión lectora en los libros de texto de ELE–, esta se asienta dentro de la línea de trabajo sobre análisis y evaluación de materiales didácticos del español como lengua extranjera. En este sentido y teniendo en cuenta que, durante las últimas décadas, según el informe realizado por el Instituto Cervantes en 2016, el español no es solo la segunda lengua nativa más hablada en el mundo, sino que el mercado editorial ha sufrido un espectacular aumento consecuencia natural del mayor número de estudiantes que desean aprender español, parece lógica esta postura crítica y selectiva en lo referente a los materiales didácticos. Y en este sentido, aunque la progresiva introducción de las tecnologías de la información y la comunicación es una realidad, lo cierto es que, dentro de esa amalgama de materiales, el libro de texto continúa siendo uno de los recursos didácticos más utilizado, motivo por lo que se debe prestar especial atención en su análisis y valoración por parte de los profesionales de la educación.

En efecto, desde hace más de cuatro décadas muchas han sido las propuestas de análisis de materiales, cada una con objetivos y fines concretos, como muchos han

sido los que han profundizado en este campo de estudio y debate relacionado con el diseño, producción, selección y evaluación de los manuales.

En el caso del español como lengua extranjera la primera propuesta a la que se suele remitir es la de Ezquerro (1974), quien por encargo de la Asociación Europea de Profesores de Español, recogió información sobre planteamientos didácticos y metodología de los manuales que se usaban en Europa para la enseñanza del español, creando con ello una guía general de análisis articulada en tres apartados distintos: la descripción de los elementos y estructura del manual, los principios metodológicos y los contenidos léxicos y gramaticales.

Tras ellas vendrían otras propuestas significativas como la de Arizpe y Aguirre (1987), Ramírez y Hall (1990) o Salaberri Ramiro (1990), la primera concerniente a aspectos más culturales, la segunda encaminada a lo sociocultural y la contextualización y la tercera cuyo propósito era establecerse como guía de ayuda al profesor para la elección adecuada de manuales a través de un cuestionario dividido en diez apartados.

A estas propuestas le sucederán a lo largo de la última década del siglo XX otras como la de Fernández López (1994)⁹⁰, Gómez y Quirós (1996, 1996a) y, sobre todo, la de Areizaga (1995) y Martín Peris (1996) que serán las que realmente marquen un punto de inflexión en el tratamiento y análisis de los manuales, al pasar de aspectos más generales a convertirse en herramientas ajustadas a la realidad de los materiales publicados para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Desde estos trabajos se ha producido una gran diversificación de criterios y procedimientos para el análisis de materiales en ELE. El proceso ha sido largo, pero parece que los principales pilares de la disciplina del análisis de materiales han quedado apuntalados.

Ya en primera década del siglo XXI nos encontramos con propuestas que contemplan lo estipulado por organismos como MCERL y el PCIC como los trabajos realizados por Neus (2000) y principalmente por las publicaciones de Ezeiza (2004,

⁹⁰ El trabajo de Fernández López se trata de algo más que una propuesta global para el análisis de textos, ya que su mismo diseño deja ver una profunda reflexión sobre la labor de la didáctica de lenguas extranjeras. En la bibliografía final incluiremos la segunda versión que realiza en 2004 donde ofrece mejoras respecto a su trabajo anterior.

2007) donde se desarrollan, con fines puramente formativos, herramientas de análisis centradas específicamente en los manuales de ELE como NABIKAR 2014 y *Cuaderno mayor*. NABIKAR 2014 es una herramienta de corte cualitativo y está orientada al proceso de auditoría de materiales en los que podían participar de forma colegiada profesores y responsables académicos de los centros de enseñanza, mientras que *Cuaderno mayor*, de carácter cuantitativo, está enfocada a la investigación siendo uno de sus objetivos crear bancos de conocimiento sobre materiales de enseñanza, en principio solo viables si son gestionados por alguna institución o algún grupo de investigación en este campo.

Actualmente los trabajos de análisis de textos, junto con el de otros materiales curriculares, proliferan dentro del estudio de la didáctica de las lenguas, así nos encontramos con los de autores como Del Carmen y Jiménez, P. (2010); Blanco Canales (2010) o Braga Blanco y Belver Domínguez (2014), entre otros.

3. Tipos de investigación y objetivos a alcanzar

3.1. Tipo de investigación

La investigación llevada a cabo se inscribe dentro de los métodos de investigación mixtos propugnados Grotjahn (1987), quien estableció como consideraciones esenciales dentro del análisis de los trabajos de investigación los siguientes parámetros: el método de recogida de datos (experimental o no experimental), el tipo de datos recogidos (cuantitativo o cualitativo), el análisis de los mismos (investigativo o interpretativo). De la combinación de estos aspectos se crean los paradigmas *puros*, los paradigmas *exploratorio-interpretativos* (no experimental con datos cualitativos a los que se realiza un análisis interpretativo) o los paradigmas *analítico-nomológico* (se experimenta con los datos y se le realiza un análisis estadístico). Por último, de la combinación de las variables de los paradigmas *puros* nacen los siguientes paradigmas *mixtos*:

- Experimental-cualitativo-interpretativo

- Experimental-cualitativo-estadístico
- Exploratorio-cualitativo-estadístico
- Exploratorio-cuantitativo-estadístico
- Exploratorio-cuantitativo-interpretativo
- Experimental-cuantitativo-interpretativo

Sobre esta premisa y este método se establece la base de investigación metodológica de la tesis que presentamos sobre el uso de la comprensión lectora en los manuales de B1 de enseñanza de español para extranjeros, la cual se divide en tres partes diferentes pero complementarias entre ellas: una primera que podemos denominar exploratoria-cuantitativa-estadística, una segunda exploratoria-cualitativa-interpretativa y una tercera de nuevo exploratoria-cuantitativa-estadística. Tanto la primera como la segunda, correspondiente a los capítulos seis y siete, versan sobre cómo es tratada la comprensión lectora en los manuales de B1, entendiendo por lo mismo a los diferentes tipos de textos, las actividades con las que se trabajan y otras cuestiones de índole formal, de contenidos y metodología. Por su parte, el tercer bloque, recogido en el capítulo octavo, tiene que ver más con un aspecto concreto como es la inclusión o no de materiales literarios a la hora de trabajar la comprensión lectora en el nivel B1.

Concretamente la primera parte se trata de un análisis exploratorio-cuantitativo-estadístico sobre tipologías textuales –textos narrativos, argumentativos, dialogados, expositivos, instructivos y descriptivos– y actividades existentes en los manuales objetos de estudio –rellenar, verdadero/falso, resúmenes, etc.–, para la posterior interpretación de los datos obtenidos y el establecimiento de los porcentajes sobre frecuencias y tipos.

En la segunda parte, se desarrolla un cuestionario siguiendo los procedimiento exploratorio-cualitativo-interpretativo, ya que la recogida de datos no se puede considerar experimental y los mismos no son en esencia cuantitativos, aunque se haya elaborado una escala de valores que responde a tres ámbitos: formal, contenidos y metodología de la comprensión lectora en los manuales de ELE B1, para un posterior análisis estadístico de los resultados.

Pasando a la tercera y última parte, en ella se vuelve a realizar un análisis exploratorio-cuantitativo-estadístico sobre la presencia de materiales literarios –entendiendo por los mismos a aquellas lecturas o fragmentos relacionadas con el canon literario de la literatura española o hispanoamericana– dentro de los manuales objetos de estudio para la posterior interpretación de los datos obtenidos y el establecimiento de los porcentajes sobre la frecuencia de los mismos, su ausencia o presencia dentro de los manuales, tipos de materiales literarios usados y autores u obras seleccionadas.

Tras ello, las sumas de todas las partes llevarán a las conclusiones finales, combinación de la memoria cuantitativa y la valoración cualitativa resultado del análisis llevado a cabo.

Por último, y tomando como referente a Brumfit y Mitchel (1990) quienes distinguen entre investigación descriptiva e investigación interventora, podemos decir, asimismo, que la metodología usada en la investigación que vamos a realizar y que parte del análisis documental de manuales en relación a la comprensión lectora, sería descriptiva, ya que la investigación propone una descripción lo más estricta posible de en qué modo y forma se presenta la comprensión lectora en los manuales de B1 y cómo se trabaja la misma.

3.2. Objetivos e hipótesis

Expuestas las motivaciones, justificación y el estado de la cuestión que nos llevan a esta investigación y considerando la literatura, así como los estudios revisados en la parte teórica, la presente investigación tiene como objetivo principal analizar cómo se trabaja la comprensión lectora en los manuales de B1 dentro del aula de enseñanza de español para extranjeros. Puesto que, debido al desarrollo en las últimas décadas del aumento de alumnos de ELE, la variedad de manuales existentes, nos exige adquirir criterios para la correcta elección y uso de los recursos. Para el logro de este objetivo general, nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una comparación de los manuales de ELE más actuales de las

editoriales con mayor difusión.

- Definir mediante un análisis cuantitativo cuáles son los textos más utilizados en los manuales de ELE.
- Conocer mediante un análisis cuantitativo las actividades más usuales para el trabajo de la comprensión lectora en los manuales de ELE.
- Comprobar y verificar que los textos y la forma de trabajarlos se corresponden con el MCERL y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- Realizar un estudio descriptivo de los aspectos formales, de contenidos y metodológico de los manuales de ELE.
- Analizar la presencia de materiales literarios y la forma en la que estos se trabajan dentro del nivel B1.
- Identificar las necesidades y en su caso, si las hubiera, las deficiencias en el trabajo de la comprensión lectora de los manuales de ELE en B1.
- Determinar las características que puedan contribuir de una forma más eficaz en la mejora de la comprensión lectora en los manuales de ELE.
- Concienciar al profesorado de la importancia de la comprensión lectora en clase, y cómo el trabajo de un texto no puede quedar en la mera lectura del mismo.

En cuanto a las hipótesis de la investigación, partiendo de la parte teórica y lo expuesto en ella, se tiene a bien formular un análisis de materiales didácticos, concretamente sobre qué nos ofrecen los diferentes manuales de enseñanza del español para extranjeros en relación a los tipos de textos, las actividades con las que se trabaja la comprensión lectora y la presencia o ausencia de materiales literarios a fin de establecer una perspectiva real del panorama actual que nos aporte información sobre si la comprensión lectora se trabaja adecuadamente o si, en su defecto, como parece *a priori*, existen fallos en la manera en la que es trabajada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, a la hora de realizar esta investigación se nos plantean una serie de cuestiones que nos guiarán:

¿Existe riqueza en la variedad textual entre sus variantes narrativa, dialogada, expositiva, instructiva, argumentativa y descriptiva para que el alumno asiente una buena base en la comprensión lectora?

¿Son las tipologías de texto utilizadas en los manuales adecuadas para el aprendizaje de ELE y están adaptadas al MCERL y el PCIC?

¿De la diversidad de actividades planteadas para trabajar los distintos textos a lo largo del manual, se consigue una mejora en la capacidad lectora y en la comprensión del alumno?

¿Es necesario un planteamiento de estrategias que trabajen la comprensión lectora durante todas las fases de la lectura de una forma activa?

¿Están incluidos los textos literarios dentro de las tipologías textuales o no se trabajan este tipo de textos?

¿Se trabaja la mencionada literatura de una manera adecuada, entendiendo a la misma como material literario y no como clases de literatura, propiamente dichas, dentro del aula?

Así las hipótesis que se plantean a continuación serán de las que se partan para intentar dar respuesta a las preguntas formuladas con anterioridad y serán, en definitiva, las que establezcan las pautas a seguir, junto con los objetivos marcados, de todo el proceso exploratorio.

1.- A través de los instrumentos de análisis será posible comprobar si existe, o no, variedad textual a lo largo del manual y, por tanto, si el alumno se enfrenta en su aprendizaje a distintas tipologías llegando a comprender y conocer tanto las estructuras como el uso de las mismas. De esa forma se puede comprobar si existen carencias que ocasionen que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se complete satisfactoriamente, llevando a la mala comprensión lectora por parte del alumno.

2.- El MCERL detalla, junto al PCIC, el tipo de texto adecuado para el nivel B1, así como el contenido que el alumno debe de aprender a reconocer y comprender en dicho nivel, esto no quita que, a modo de establecer parámetros para una mejora de la comprensión lectora, los manuales puedan adaptar los contenidos buscando una riqueza textual con la que el alumno complete su aprendizaje significativo.

3.- La riqueza en la variedad de tipos de actividades, así como el trabajo durante todas y cada una de las fases de la lectura, mejora las capacidades en la comprensión lectora del alumno, por ello es pertinente que el manual trabaje con diferentes tipologías de actividades y no se rija por un tipo concreto. Del mismo modo los instrumentos de análisis nos permitirán saber si hay diversidad en las estrategias y actividades utilizadas para la comprensión lectora y si estas trabajan la lectura de una forma activa y completa durante todo el proceso.

4.- La literatura trabajada de una manera adecuada dentro de las clases de ELE, no como de una clase de literatura propiamente dicha, sino usando la misma como una forma más para acceder a la comprensión lectora, es decir, como material, puede servir como elemento motivador y enriquecedor para los alumnos. Es por ello que es susceptible de ser ejercida en todos y cada uno de los niveles recogidos en el MCERL, desde los iniciales hasta los más avanzados, siempre y cuando la selección de los mismos se haga de una manera adecuada y se trabajen con el alumno todas las herramientas pertinentes para lograr el éxito del proceso.

Con esto se dejan establecidas las principales hipótesis que marcarán el desarrollo del trabajo. Por ello, y con el fin de responder a las mismas, además de cumplir con los objetivos marcados, se procederá al análisis de un corpus de quince manuales de B1 recogido en los capítulos seis, siete y ocho, que corresponderán, como se ha comentado con anterioridad, a cada una de las tres partes o bloques que nos hemos marcado.

4. Diseño y metodología de la investigación

4.1. Objeto de estudio

El campo de estudio elegido para esta investigación son los manuales de ELE para el nivel B1 debido a la importancia que estos alcanzan en todo el proceso de adquisición de lenguas, pues, como afirma Ernesto Martín Peris (1996:1), el manual puede considerarse “el componente más consciente e intencionado” del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, a pesar de encontrarnos inmersos en la Sociedad de la Información y de la variedad de métodos y enfoques, los manuales siguen ocupando hoy en día una importante proporción del tiempo total de las clases en muchos centros de idioma, por no mencionar que el trabajo de planificación del profesor también está por lo general relacionado con este tipo de material, así es, los manuales constituyen uno de los principales apoyos para el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula, tal como se ha mencionado con anterioridad. Estos se basan en los planes curriculares marcados y sirven como guía de clase, además de tener como principal misión facilitar el trabajo del profesor y servir de guía para la comprensión y aprendizaje del idioma por parte del alumno.

Manuales para la enseñanza del español para extranjeros hay muchos, sin embargo, y como se exponía en la justificación, se ha decidido acotar el corpus de estudio a quince de los manuales de las editoriales con mayor difusión y al nivel intermedio B1, puesto que nos encontramos con el nivel que asienta el aprendizaje básico e inmediato de los niveles A1-A2, al mismo tiempo que sirve como enlace con el nivel B2, 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. En otras palabras, es realmente en este nivel cuando la comprensión lectora comienza a ser efectiva, o lo que es lo mismo, ya no estamos en un nivel principiante donde el alumno solo se pueda enfrentar a textos fáciles y breves, sino que ya conoce bastante vocabulario y su nivel gramatical, además

de ir en aumento, se consolida como un apoyo bidireccional con el cual, a través de los textos, se pueden poner en práctica lo aprendido y de los cuales, a la vez, puede partir la enseñanza.

4.2. Fases

Una vez planteados los objetivos e hipótesis a los que se pretende llegar con el transcurso de investigación y habiendo acotado el sujeto-objeto de estudio, en el caso de esta tesis, los manuales de ELE correspondientes al nivel B1 del MCERL, se definen varias fases para el desarrollo de la misma:

4.2.1. La fase previa

La fase previa tiene como fin establecer la situación actual del uso de los manuales, realizando una búsqueda de las editoriales con mayor difusión dentro del ámbito de los estudios de enseñanza de español y seleccionando, dentro de ellas, manuales que trabajen el nivel B1. Para llevar esto a cabo, y con el fin de tener el material más actual y relevante, se ha realizado un sondeo por distintas academias, universidades y escuelas de idiomas, resultando que entre las editoriales más empleadas se encuentran: SGEL, Edinumen, Anaya, Difusión, Santillana, Edelsa o S.M. Con esta información se ha procedido a ponerse en contacto con ellas a fin de que nos mandaran manuales de B1 con los que poder trabajar. El resultado en general ha sido bastante positivo y la gran mayoría se han prestado a colaborar.

4.2.2. Selección del corpus

El corpus elegido para el posterior análisis se compone de un total de quince manuales del alumno correspondientes al nivel B1 de MCERL editados e impresos desde la publicación del nuevo PCIC (2006) hasta la actualidad (2017), destinados a

un público adolescente o adulto. Se considera como suficiente la muestra para alcanzar unas conclusiones válidas en la investigación, acotando el extenso campo editorial relacionado con la enseñanza de ELE y haciéndolo abarcable para la investigación.

El listado completo de manuales utilizados en la elaboración de la investigación es el siguiente:

- Alonso Cuenca, M., Prieto Prieto, R. (2014). *Embarque 3. Curso de español lengua extranjera. B1*. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía S.A.
- Borobio, V., Palencia, R. (2013). *ELE Actual. Curso de español para extranjeros. B1*. Madrid: Ediciones S.M.
- 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., Sardinero Franco, C. (2014). *Nuevo español en marcha 3. Curso de español como lengua extranjera. B1*. Madrid: Ediciones SGEL.
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2006). *Aula 4. Curso de Español. B1.2*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2013). *Aula 3. Curso de Español. Nueva edición B1.1*. Barcelona: Difusión.
- Coto Bautista, V., Turza Ferré, A. (2014). *Tema a tema. Español lengua extranjera. Curso dirigido a la conversación. B1*. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía S.A.
- García, S., Vargas, A. M.^a. (2015). *Nuevo prisma B1, curso de español para extranjeros*. Madrid: Edinumm

- García-Vilo Sánchez, M. (2011). *DELE Inicial. Preparación al diploma de español. B1*. Madrid: Edelsa.

- Grupo Didascalía S.A, Madrid. Rodríguez Martín, J.R., García Guerra, M.A. (2012). *Meta ELE. Curso de español de supervivencia. B1.1*. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía S.A.

- Grazia Donati, M^a. (2013). *Destino Dele preparación al diploma de español como lengua extranjera.*, Génova: Cideb

- Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. (2014). *Gente hoy 2. Curso de español*. Madrid: Difusión.

- V.V.A.A. (Equipo Nuevo Prisma) (2016). *Nuevo Prisma. Método de español para extranjeros. B1*. Madrid: Edinumen.

- V.V.A.A. (Equipo Prisma) (2007). *Prisma Progresiva. Método de español para extranjeros. Nivel B1*. Madrid: Edinumen.

- V.V.A.A (Equipo Santillana) (2008). *Español lengua viva 2*. Madrid: Santillana.

4.2.3. Elaboración de instrumentos, criterios de análisis y aplicación

Tras la selección del corpus de manuales del alumno, se definen los instrumentos para la elaboración del análisis, siendo, en el caso de la tesis que nos ocupa triple, es decir, los diferentes manuales van a ser estudiados y analizados desde tres puntos de vista distintos. En primer lugar, y correspondiendo con el capítulo sexto se completará una ficha de análisis dividida en dos partes, una primera de análisis exploratorio-cuantitativo-estadístico individual y luego un cruce con todos los datos que nos aporte valores globales. En segundo lugar, un análisis exploratorio-cualitativo-interpretativo mediante el cuestionario sobre los aspectos formales, conceptuales y

metodológico de los manuales en relación a la comprensión lectora de manera individual y un cruce de resultados obtenidos por pregunta realizada en el cuestionario. Y en tercer y último lugar, se elaborará una ficha, similar a la primera ya comentada, pero que profundice sobre el trato y uso de los materiales literarios también de forma individual y grupal a fin de establecer patrones sobre la ausencia o presencia de los mismos a la hora de trabajar la comprensión lectora en el nivel B1.

Para realizar el primer análisis exploratorio-cuantitativo-estadístico, el referente a las tipologías y actividades, se ha utilizado una hoja de cálculo elaborada con Microsoft Excel 2016 en la que se vuelcan los datos recogidos. Así en el primer análisis se ha tenido en cuenta, por un lado, los diferentes textos recogidos, en tanto en cuanto a su correspondencia dentro de cada una de las tipologías, ya definidas en la parte teórica, propuestas por Adam (1992) y a la que se ha tenido a bien sumar los textos instructivos⁹¹, quedando de la siguiente manera:

- Narrativos
- Descriptivos
- Expositivos
- Dialogados
- Argumentativos
- Instructivos

Por otro lado, se incluyen las diferentes y principales actividades con las que se trabajan los textos en el manual subdivididas en las siguientes categorías:

- Selección múltiple.
- Verdadero/Falso.
- Relacionar textos, palabras o imágenes.

⁹¹ Si bien es cierto que junto a los textos instructivos se contemplan los textos discontinuos, debido a su poca o inexistente presencia dentro de los manuales, ya que son textos más dirigidos hacia otras plataformas, y el proceso de comprensión lectora que se da en ellas es un tanto distintivo, se ha preferido no incluirlas en el recuento.

- Ordenar y clasificar palabras, textos etc.
- Preguntas abiertas o sobre el texto.
- Rellenar huecos y completar frases, tablas etc.
- Redacción según el texto.
- Subrayar o localizar en el texto.
- *Roleplay* o debate.
- Otros (actividades de resumen, definición, sustitución, traducción, búsqueda en internet, comentar con el compañero, etc.).

Una vez recogidos dichos datos se elaboran una serie de tablas estadísticas con el total de cada una de las tipologías y el porcentaje de las mismas sobre el total del manual, para realizar una comparación posterior con el MCERL y PCIC.

En la segunda parte, la del procedimiento exploratorio-cualitativo-interpretativo, se ha elaborado un cuestionario de treinta y ocho preguntas en las que se tienen en cuenta los aspectos formales, de contenidos y metodológicos de los manuales para la comprensión lectora y su trabajo. Este cuestionario elabora un análisis cualitativo de los manuales, ya que, en esencia no puede considerarse cuantitativo, aunque la escala de valores utilizada para responder cada una de las preguntas, de 1 a 5 (correspondiendo cada número a los siguientes valores: 1) Muy inadecuada, 2) Algo inadecuada, 3) Ni adecuada ni inadecuada, 4) Algo adecuada, 5) Muy adecuada, nos permitan realizar un análisis estadístico global de dicha parte en las conclusiones finales.

De igual forma, una vez rellenados todos los cuestionarios, se procede a realizar un cruce de los datos obtenidos por cada una de las preguntas, mediante una tabla estadística, con la que poder realizar un promedio global de cuál es la situación de los diferentes aspectos tratados y estudiados con los que orientarnos sobre cómo son tratados y trabajados los diferentes aspectos formales, de contenido y de metodología de los manuales a la hora de trabajar la comprensión lectora.

Por último, en la tercera parte, al igual que en la primera, se volverá a realizar un análisis exploratorio-cuantitativo-estadístico, pero ahora las pautas que se establecerán será la de contabilizar el número de textos literarios con respecto al global

de textos que aparecen en el manual a fin de establecer el porcentaje de aparición de materiales literarios dentro de las diferentes tipologías textuales que encontramos en los manuales objeto de estudio.

4.2.4. Recopilación y análisis de los datos obtenidos

Una vez realizados los análisis y con los resultados pertinentes, obtenidos de cada una de las tres partes mencionadas, se realizarán una puesta en común que nos lleve a establecer unas conclusiones globales sobre el tratamiento de la comprensión lectora y cómo es trabajada la misma dentro de los manuales de ELE en B1, con las que poder comprobar si las hipótesis lanzadas al inicio han sido corroboradas y si, en última instancia, se han cumplido los objetivos marcados.

Del resultado de todo esto, no sólo tendremos un análisis en profundidad de textos y actividades usadas para la comprensión lectora en B1, sino que se podrá hacer una comparación con el MCERL y PCIC, además de que gracias a los datos obtenidos podremos realizar una interpretación y valoración final sobre el estado actual en el que la comprensión lectora se encuentra y, en definitiva, sentar las bases con las que establecer pautas para la corrección de las carencias detectadas, así como establecer criterios con los que mejorar y contribuir a la mejora de la comprensión lectora de cara al futuro.

4.3. Instrumentos

Los instrumentos usados para realizar esta investigación consisten en una serie de ficha, es decir, debido a que en esta investigación se ha considerado como única variable los manuales de ELE en B1, se han elaborado tres fichas correspondientes a los capítulos seis, siete y ocho, donde dentro de las mismas encontramos dos partes diferencias: una primera que se identifica con el análisis de los manuales de una manera individual, y una segunda parte en las que se hace un recuento global de los

resultados obtenidos tras la investigación con el que se establecen una serie de conclusiones principales derivadas de la misma. A fin de una correcta interpretación de las mismas, en este apartado se irán comentando, de una manera pormenorizada cada una de las diferentes partes que nos podemos encontrar en las mismas.

4.3.1. Ficha de análisis cuantitativo y estadístico de textos y actividades

La ficha que mostramos a continuación se compone de dos apartados distintos: uno primero que corresponde al análisis individual de los manuales y un segundo que recoge el análisis global y el cruce de los datos obtenidos.

1.ª parte. Análisis individual de manuales

En esta primera parte se realiza un estudio exclusivo e individual de cada uno de los manuales recogiendo los datos concernientes a tipología y cantidad de textos, así como tipos y cantidades de actividades existentes en el manual.

Lo primero que se muestra en la ficha es una tabla resumen⁹² de los datos bibliográficos principales del manual objeto de estudio, la cual comprende datos básicos como título, autor, editorial, año y lugar de publicación.

Título:	
Autores:	
Editorial:	
Año y lugar de publicación:	

Tabla 3. *Tabla ejemplo resumen de los principales datos bibliográficos del manual estudiado*

Tras esto, se puede observar cómo la ficha de estudio, a su vez, consta de dos partes diferenciadas: en primer lugar, (parte a), se estudiarán las diferentes tipologías

⁹² Esta tabla, al igual que ocurrirá con el resto de tablas y gráficos que se mostrarán en la parte de investigación del presente estudio, son de elaboración propia.

textuales que encontramos dentro de los distintos manuales objetos de estudio, realizando un cruce entre clasificación y cantidad. Y en segundo lugar (parte b), se analizarán las diferentes tipologías de actividades que se proponen para trabajar la comprensión lectora.

a) Tipología textual

El siguiente apartado quedará estructurado con dos gráficas de barras verticales relacionadas pero diferenciadas entre sí, así mientras la primera de ellas es una gráfica donde quedan representados el número de textos de cada una de las tipologías que han sido contabilizadas en el estudio, distinguiendo entre textos narrativos, descriptivos, argumentativos, dialogados, expositivos e instructivos; la segunda de ellas otra gráfica de barras donde muestra los diferentes porcentajes de cada tipología textual respecto al total de textos.

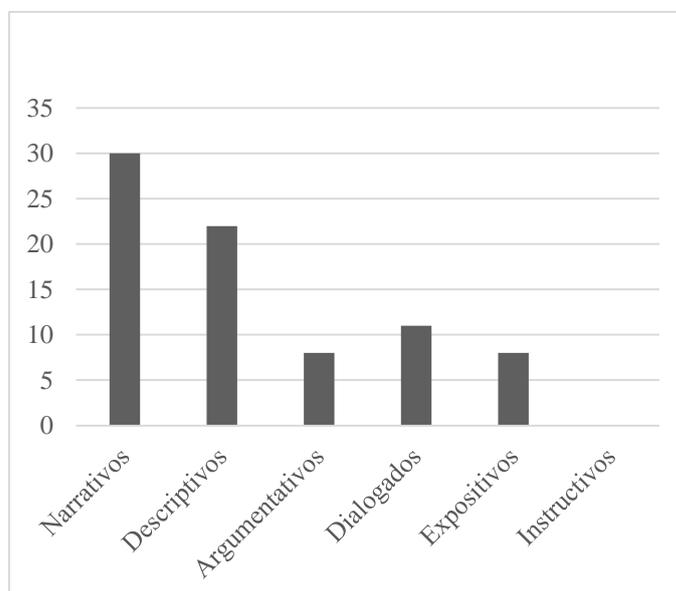


Gráfico 1. Gráfico de barras ejemplo del número de textos de cada tipología

El proceso que se realizará para realizar las mismas es el siguiente: Tras realizar el estudio del manual y contabilizar el número de cada tipología, se representa

mediante el programa informático Excel un gráfico de barras como el expuesto como ejemplo, con el que podemos tener una primera aproximación de la cantidad de textos de cada una de las tipologías existentes en el manual y realizar una descripción de los datos obtenidos.

Con la segunda gráfica realizada con el mismo programa informático quedarán definidos los porcentajes de cada tipología textual respecto al total de textos que se puede encontrar en el manual, de esta forma podemos realizar una comparativa más exacta con la ayuda de los porcentajes obtenidos, de qué tipo de textos tienen una mayor presencia a lo largo del manual.

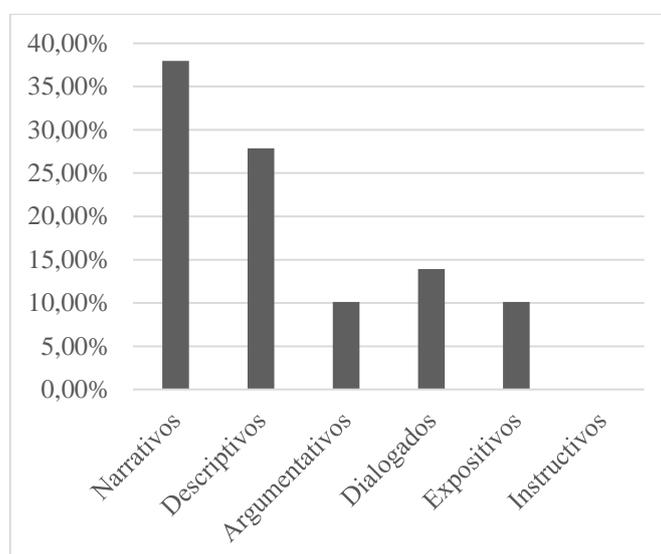


Gráfico 2. Gráfico de barra ejemplo con los porcentajes de cada tipología textual

Tras la recogida de datos y realización de las dos gráficas anteriores, los datos obtenidos son volcados en una tabla con tres columnas, donde en la primera de ellas se establecerán en forma de listado las distintas tipologías estudiadas y en las otras dos aparecerán el número de textos analizado y el porcentaje de cada una de las tipologías textuales objeto de estudio, de este modo tenemos un cruce de datos entre número y porcentaje con los que poder sacar unas conclusiones en cuanto a presencia de cada tipo de texto de una forma visual, clara y rápida.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos		
Descriptivos		
Argumentativos		
Dialogados		
Expositivos		
Instructivos		
Total		

Tabla 4. *Tabla ejemplo resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Una vez realizada la primera parte de la ficha, tipología textual, pasamos a un segundo estudio de las tipologías de actividades en el que se seguirá el mismo planteamiento expuesto en esta parte.

b) Tipología de actividades

Del mismo modo se estructura esta parte del estudio con dos gráficas de barras diferenciadas, la primera de ellas refleja el número de actividades de cada una de las siguientes tipologías:

1. Selección múltiple o correcta.
2. Verdadero o falso
3. Relacionar textos, palabras o imágenes.
4. Ordenar y clasificar palabras o textos.
5. Preguntas abiertas o sobre el texto
6. Rellenar huecos o completar frases, tablas.
7. Redacción según el texto
8. Subrayar o localizar en el texto
9. Roleplay o debates
10. Otros (en dicha tipología se encuentran ejercicios cuya presencia en los diferentes manuales, al margen de su importancia o buen hacer, no está tan presente en los mismo como para poder establecer una categoría por si solos. Entre los tipos de actividades que se agrupan en esta categoría

destacan aquellos ejercicios de resumir, buscar en el diccionario o internet, traducir a lengua origen, definir palabra o sustituir en el texto entre otros).

Mientras que la segunda muestra el porcentaje de cada una de las tipologías de actividades respecto al total.

El proceso que se seguirá para realizar las mismas es el siguiente: En primer lugar, tras realizar el estudio del manual y contabilizar el número de cada actividad se decidió realizar la anterior clasificación ya que se pudo observar que dichas tipologías eran las más empleadas por todos los manuales que iban a ser objeto de estudio, quedando en algunos casos tipos de actividades que no aparecían en todos los manuales o lo hacían de forma anecdótica, planteando por tanto en este caso la tipología otros.

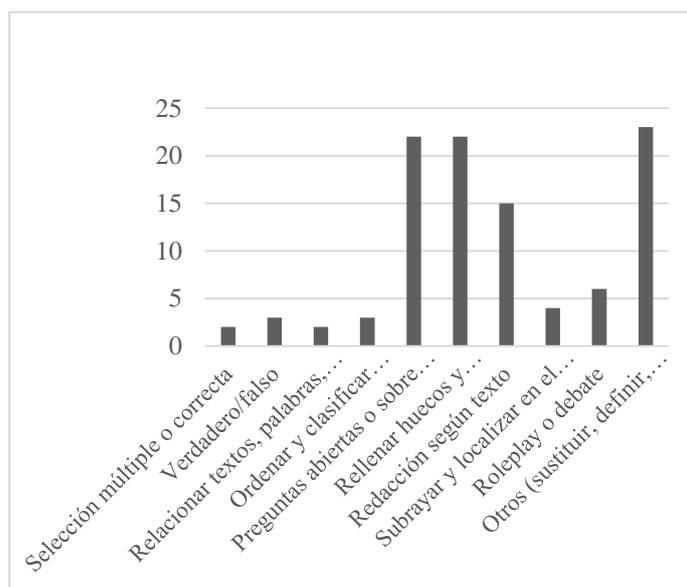


Gráfico 3. Gráfico de barras ejemplo del número de actividades de cada tipología

Una vez realizado el estudio y contabilización de las actividades en el manual se realiza la primera gráfica de barras con el número de cada una de ellas, así podemos tener una primera descripción de cómo plantea el trabajo de los textos cada uno de los manuales.

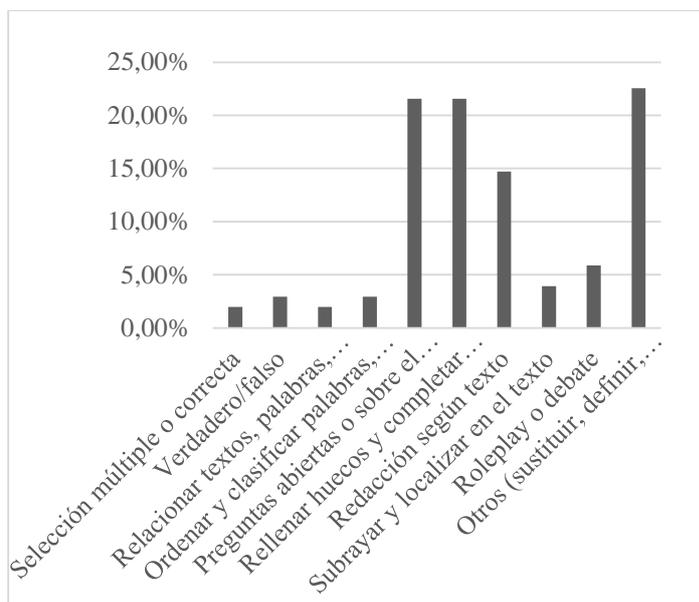


Gráfico 4. Gráfico de barras ejemplo con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del mismo modo se realiza una segunda gráfica de apoyo con los porcentajes para el posterior volcado de todos los datos en la siguiente tabla.

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta		
Verdadero/falso		
Relacionar textos, palabras, imágenes		
Ordenar y clasificar palabras, textos		
Preguntas abiertas o sobre el texto		
Rellenar huecos y completar frase, tablas		
Redacción según texto		
Subrayar y localizar en el texto		
Role-play o debate		
Otros (sustituir, definir, resumir)		
Total		

Tabla 5. Tabla ejemplo resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Por último y con el estudio realizado en ambas partes se realiza una descripción de todos los datos obtenidos, así como la interpretación de los mismos, pudiendo observar, a través de datos contrastado, cómo lleva a cabo la comprensión lectora el manual desde la tipología textual y actividades que plantea para el trabajo en clase y si esto se adecua al MCREL.

2.^a parte. Análisis global de los manuales y conclusiones

La estructura de dicha parte será idéntica a la ya utilizada en el análisis individual con la salvedad de que los datos reflejados serán los obtenidos como suma de los quince manuales.

Por último, y a modo de cierre final de la ficha, se expondrán las principales conclusiones a las que se ha llegado con el estudio y análisis de las mismas.

4.3.2. *Ficha de análisis cualitativo e interpretativo de manuales*

La ficha que mostramos a continuación se compone de dos apartados distintos: uno primero que corresponde al cuestionario individual de los aspectos formales, de contenido y metodología de los diferentes manuales y un segundo que recoge el análisis global y el cruce de los datos obtenidos por cada una de las treinta y ocho preguntas establecidas en el susodicho cuestionario.

1.^a parte. Cuestionario individual sobre el manual

Como ocurría en la primera ficha, lo primero que aparece en esta es una tabla resumen de los datos bibliográficos principales del manual objeto de estudio, entendiéndose por los mismos el título, autor, editorial, año y lugar de publicación.

Título:	
Autores:	
Editorial:	
Año y lugar de publicación:	

Tabla 6. *Tabla ejemplo resumen de los principales datos bibliográficos del manual estudiado*

Tras ello se realiza un cuestionario de 38 preguntas dividido en preguntas referentes al análisis de aspectos formales del manual, análisis de contenidos y análisis metodológico.

A través de dicho cuestionario obtendremos un análisis interpretativo con el que poder obtener unas conclusiones del tratamiento de la comprensión lectora en el manual.

A continuación, se reproducirán la plantilla del cuestionario con el que se trabajará dicha parte. En primer lugar, empezaremos por la parte referente a los aspectos formales, donde, como su propio nombre indica se realizarán nueve preguntas que engloban los aspectos que creemos más pertinentes a la hora de acceder a los textos, desde la tipología usada, al propio diseño y maquetación dentro del libro de texto o la inclusión de imágenes visuales que sirvan como apoyo para la comprensión del texto, entre otras:

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					

6	En cuanto a la extensión de los textos ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Pasando a los contenidos, las preguntas expuestas en esta parte del cuestionario girarán en torno a la esencia misma de lo que nos encontramos a la hora de trabajar la comprensión lectora, desde su correspondencia con lo expuesto en el MCERL, hasta la dificultad de los mismos, pasando por la diversidad, su relación con el aprendizaje significativo o el uso de las TIC para trabajar con ellos, entre otros:

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCERL para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					
13	Durante el desarrollo del texto ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?					
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?					
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?					
16	Los contenidos ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?					
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?					
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?					

19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?					
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?					
21	Los textos propuestos ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?					
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?					
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos ¿es progresivo a lo largo del manual?					

La tercera y última parte de este cuestionario está dedicada a la metodología, es decir, tras ver cómo se presentan los contenidos, cuales son los contenidos en sí, ahora toca ver cómo son trabajados y si se corresponden con los objetivos marcados, son adecuados para el nivel de los alumnos, promueven la integración de las destrezas o son trabajados antes, durante y después:

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					
30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?					
31	Las actividades de desarrollo ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?					

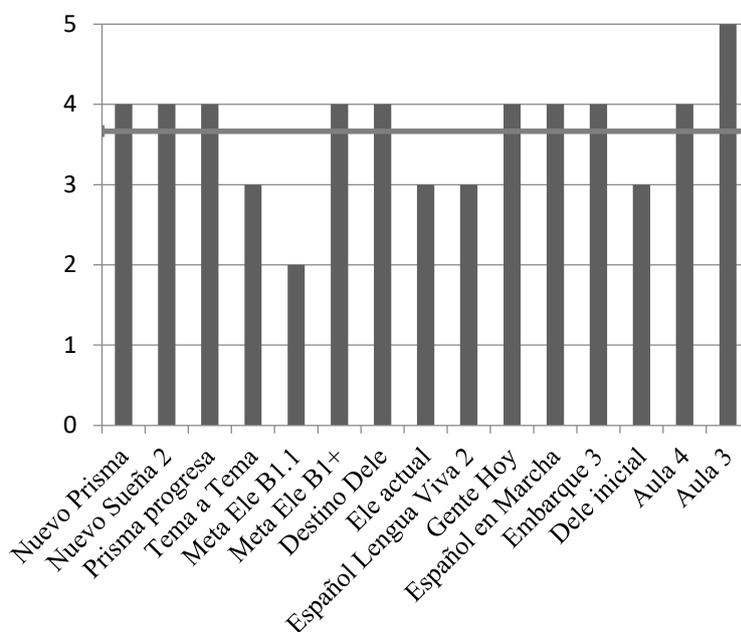
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?					
33	El tipo de actividades que encontramos ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?					
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?					
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?					
36	Los contextos propuestos en las actividades ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?					
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?					
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?					

2.^a parte. Análisis global de cada una de las preguntas y conclusiones

En la segunda parte se lleva a cabo la recogida de datos para la realización de unos gráficos estadísticos de cada una de las preguntas del cuestionario con los que obtener datos cuantitativos que nos lleven a unas conclusiones más precisas de cada una de las preguntas formuladas.

Para ello, por cada una de las preguntas realizadas en los cuestionarios de los diferentes manuales, se realiza una gráfica de barras donde se volcarán los datos obtenidos del 1 al 5, obteniendo con ello el valor medio, señalado con una línea horizontal guía que cruza las verticales, de esta forma obtenemos un dato global a partir del estudio mediante cuestionario de todos los manuales con los que obtener unas conclusiones más precisas por cada una de las preguntas objeto de estudio. Resultando de la siguiente manera:

1.- Los textos incluidos dentro del manual ¿poseen un diseño y una atractiva que facilitan el interés del alumnado?



Gráfica 5. Gráfica ejemplo resumen de los valores obtenidos en el cuestionario con media aritmética

A esto le seguirán unas conclusiones y a la finalización de las treinta y ocho preguntas, se expondrán, a su vez, unas breves conclusiones globales.

4.3.3. Ficha de análisis cuantitativo y analítico de textos literarios

1.ª parte. Estudio individual de los manuales

En esta tercera, y última ficha, se realiza el análisis de la aparición de textos literarios en los manuales de ELE, con la que poder establecer, tras la finalización de análisis de la misma, si la literatura, entendida esta como material literario y por tanto como un recurso más dentro de los diferentes materiales y textos, tiene presencia en las clases de B1, o si por el contrario no suelen ser utilizados por los manuales.

La estructura seguida para ello cumple las mismas pautas que la primera de las fichas comentadas, la ficha de análisis de textos y actividades, así pues, esta consta de dos partes diferenciadas: una primera que corresponde al análisis individual de cada uno de los quince manuales objeto de estudio y una segunda parte donde se realiza un análisis en conjunto con los datos obtenidos del análisis individual.

De esta forma, y al igual que el resto de fichas, lo primero que encontramos en ella es una tabla resumen bibliográfica:

Título:	
Autores:	
Editorial:	
Año y lugar de publicación:	

Tabla 7. *Tabla ejemplo resumen de los principales datos bibliográficos del manual estudiado*

Tras esto y como ocurre en la ficha primera, aparecen dos gráficas de barras, horizontales en este caso para distinguirlas visualmente, la primera de las cuales analiza la cantidad de textos literarios encontrados con respecto al total distinguiendo y diferenciando, a su vez, dentro de las siguientes tipologías:

- 1.- Ensayo
- 2.- Narrativo
- 3.- Dramático
- 4.- Lírico
- 5.- Textos no literarios

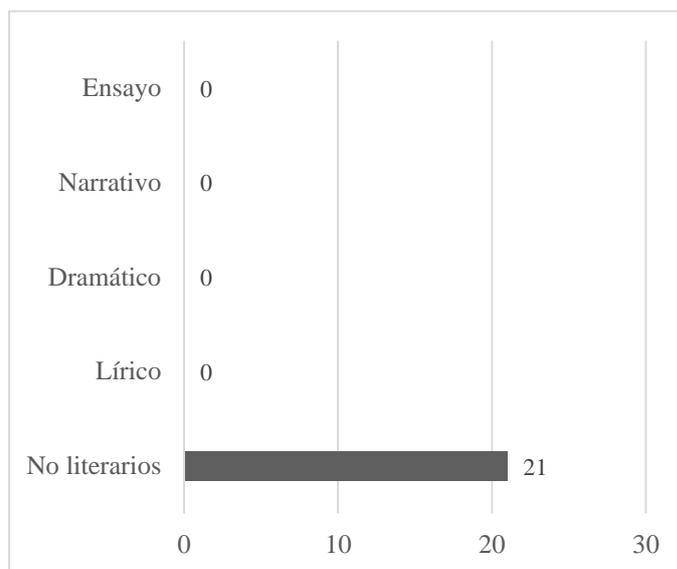


Gráfico 6. Gráfico de barras ejemplo del número de textos de cada género literario

Estos datos son contrastados con una segunda gráfica que recoge los porcentajes de cada una de las tipologías ya mencionadas, así podemos observar si existe o no presencia del género literario dentro de los manuales de B1 estudiados, reflejando de una forma más clara los datos obtenidos en el estudio del manual y pudiendo realizar una descripción más precisa del estudio realizado.

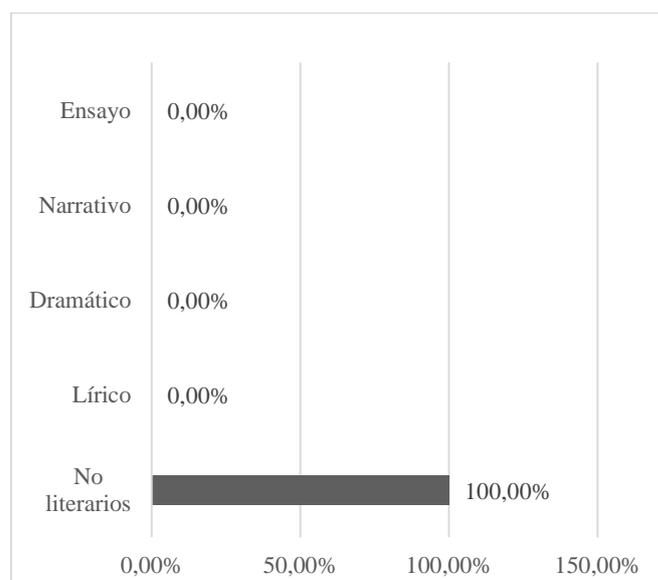


Gráfico 7. Gráfico de barras ejemplo con los porcentajes de cada género literario

Tras la recogida de los datos obtenidos, estos son volcados en una tabla resumen con tres columnas, donde la primera de ellas refleja las diferentes tipologías estudiadas, la segunda respone al número de textos analizados y la tercera respnde al porcentaje de cada una de las tipologías textuales objeto de estudio, de este modo tenemos un cruce de datos entre número y porcentaje con los que poder sacar unas conclusiones en cuanto a presencia de cada tipología literaria o la ausencia de las mismas.

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario		
Lírico		
Dramático		
Narrativo		
Ensayo		
Total		

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

2.^a parte. Estudio global de las tipologías de textos literarios y conclusiones

La estructura de dicha parte será idéntica a la ya utilizada en el análisis individual con la salvedad de que los datos reflejados serán los obtenidos del cruce de todos los datos obtenidos de forma individual del análisis de los quince manuales, obteniendo con ello un panorama general de la situación. Por último, y a modo de cierre final de la ficha, se expondrán las principales conclusiones a las que se ha llegado con el estudio y análisis de la misma.

Con esto se da por finalizado este capítulo y se procederá a realizar los diferentes análisis mencionados en el mismo.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO Y ESTADÍSTICO DE LOS MANUALES ESTUDIADOS

1. Análisis individual cuantitativo y estadístico de textos y actividades en los manuales estudiados

En el siguiente capítulo quedan presentes los resultados obtenidos en el análisis individual de cada manual objeto del estudio en relación al ámbito analítico. Tal y como se describe en el capítulo anterior, este estudio consiste en una cuantificación numérica de la cantidad de tipos de textos y actividades que dan como resultado un análisis exploratorio-cuantitativo-estadístico para la posterior interpretación de los datos.

En primer lugar, tras un recuento de todos los textos detectados en el manual objeto de estudio, entendiendo por los mismos aquellos con los que es posible trabajar sin material de apoyo, como puedan ser recursos audiovisuales, se procede a clasificarlos y a obtener su porcentaje, atendiendo a la tipología textual propuesta por

Adams (1992) que distingue entre textos narrativos, expositivos, dialogados, descriptivos y argumentativos, a los que se ha tenido a bien añadir los instructivos.

Tras esto, se procede de igual manera con las diferentes actividades propuestas para el trabajo en clase de estos textos, ya sean de prelectura, durante la lectura o una vez finalizada la misma. En este sentido se han agrupado las actividades atendiendo a la tipología que aparecía con mayor frecuencia en los manuales y a la finalidad de las mismas.

Con todo ello se pretende conseguir, como su propio nombre indica, un análisis exploratorio en profundidad de los textos y actividades que aparecen en los diferentes manuales, así como un estudio cuantitativo y estadísticos de los mismo para una posterior recopilación de todos los datos obtenidos en cada uno de los análisis, que nos aporten datos suficientes de una forma global, suma de todos los análisis con la que poder establecer unas conclusiones generales sobre cuáles son los tipos de textos que aparecen con mayor frecuencia en los manuales del nivel B1, cuáles son las actividades con las que son trabajados y, en definitiva, establecer las posibles medidas para la solución de los problemas detectados.

1.1. Análisis del manual *Nuevo Prisma*

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

Tabla 9. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nuevo Prisma*

a) Tipología textual

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.

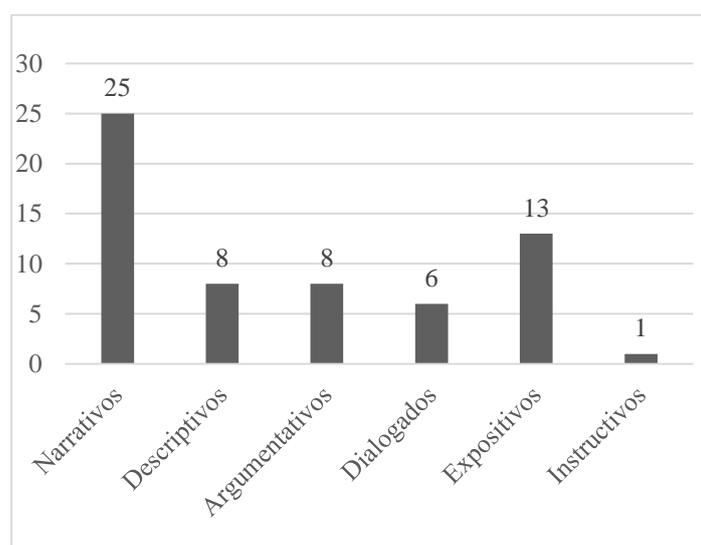


Gráfico 8. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología.*

Analizando los resultados, se puede comprobar 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, como es el caso de los textos expositivos y un poco mayor e inexistente si consideramos los textos instructivos.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, de forma 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.

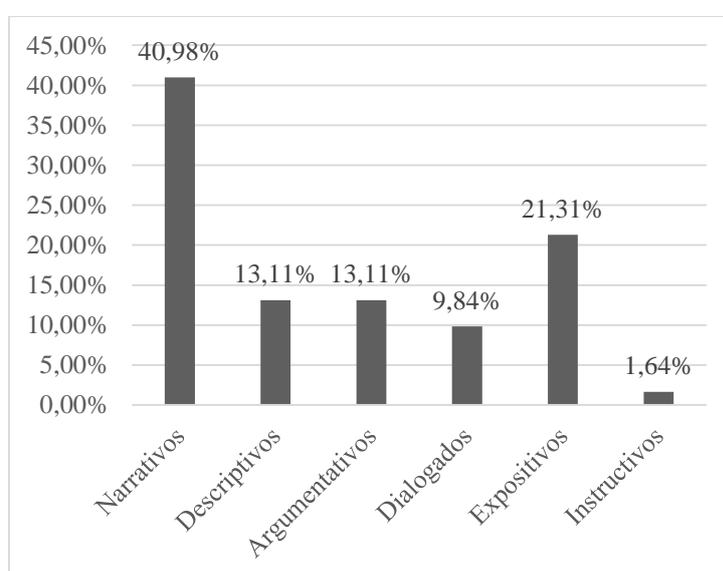


Gráfico 9. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

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%

Tabla 10. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

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 concluir que los textos que predominan en este manual son los textos narrativos, los cuales abarcan casi la mitad del contenido total, seguidos de los expositivos, descriptivos y argumentativos, que forman el grueso de la otra mitad, dejando una mínima parte a los textos dialogados. Los textos instructivos tienen una escasa presencia, o lo que es lo mismo, de todo esto se deduce 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 biografías, diarios, cartas, relatos de hechos 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 presencia de textos expositivos, descriptivos y argumentativos, el empobrecimiento de su presencia 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.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

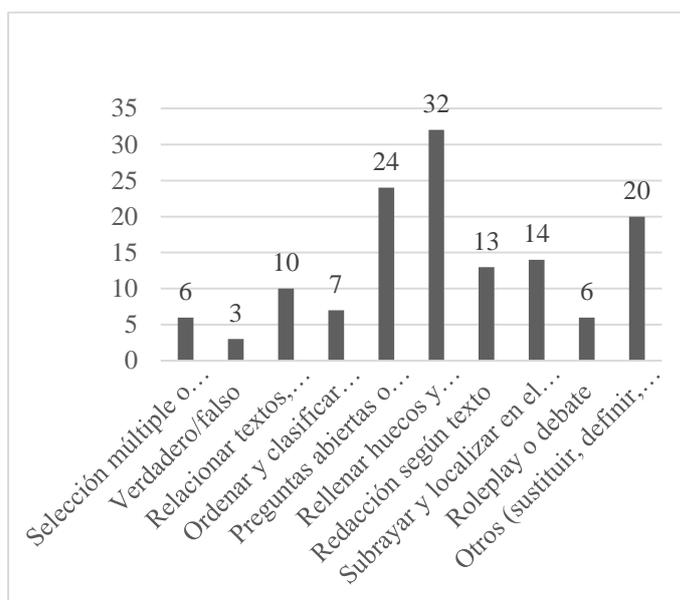


Gráfico 10. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo, de entre todas las tipologías, hay una que prevalece frente al resto, y dos que la siguen, aunque de forma más alejada. En primer lugar, se encuentran las actividades relacionadas con rellenar o completar huecos, frases, tablas y, tras ella, se sitúan las actividades sobre preguntas, ya sean preguntas sobre el texto o preguntas abiertas y el grupo de actividades “otros” que engloba actividades diversas como resumir, buscar en el diccionario, sustituir, corregir, comentar con el compañero etc. El resto de actividades tienen una presencia más o menos igualitaria, trabajándose en menor medida las actividades de verdadero/falso.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías.

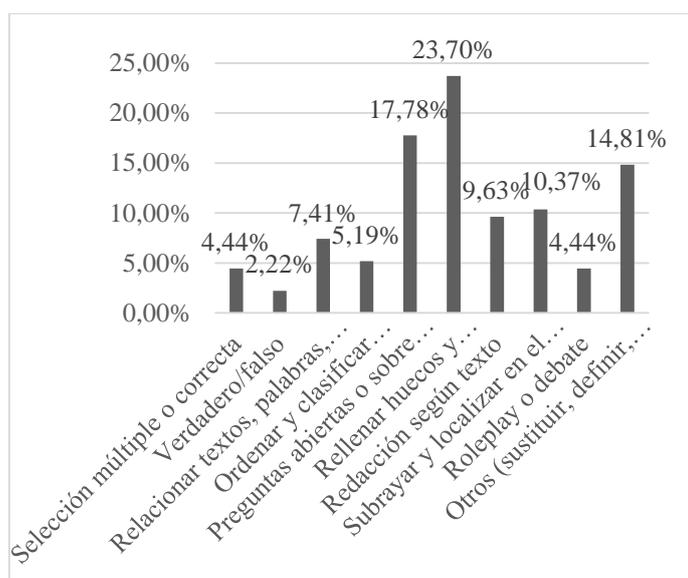


Gráfico 11. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas se aprecia un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	6	4,44%
Verdadero/falso	3	2,22%
Relacionar textos, palabras, imágenes	10	7,41%
Ordenar y clasificar palabras, textos	7	5,19%
Preguntas abiertas o sobre el texto	24	17,78%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	32	23,70%
Redacción según texto	13	9,63%
Subrayar y localizar en el texto	14	10,37%
Role-play o debate	6	4,44%
Otros (sustituir, definir, resumir)	20	14,81%
Total	135	100,00%

Tabla 11. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, observamos cómo las actividades aparecen en tres grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades cuyo porcentaje se sitúa entre 30% y 20% y que corresponde a las actividades de rellenar o completar (23,70%), seguidos por un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 20% y 10%, en el que se agrupan los ejercicios de preguntas (17,78%), las actividades englobadas en el grupo *otros* (14,81%) y las actividades de subrayar o localizar en el texto (10,37%). Por último, aparece un tercer grupo cuya presencia se engloba entre el 10% y el 0%, donde se encuentran el resto de las actividades.

De todo ese análisis, podemos concluir que las actividades que se presentan a lo largo de este manual se centran principalmente en buscar información concreta que aparece dentro del texto, ya sea en forma de pregunta o para rellenar y/o completar algún tipo de información, con lo que el alumno no trabaja de una manera completa la comprensión lectora y el aprendizaje significativo pues, en la mayoría de los casos, con localizar la información necesaria, se da por finalizada la actividad y el tema del texto; las estrategias de resumen y el sentido del mismo quedan relegados a un segundo plano.

1.2. Análisis 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

Tabla 12. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nueva Sueña 2*

a) Tipología textual

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.

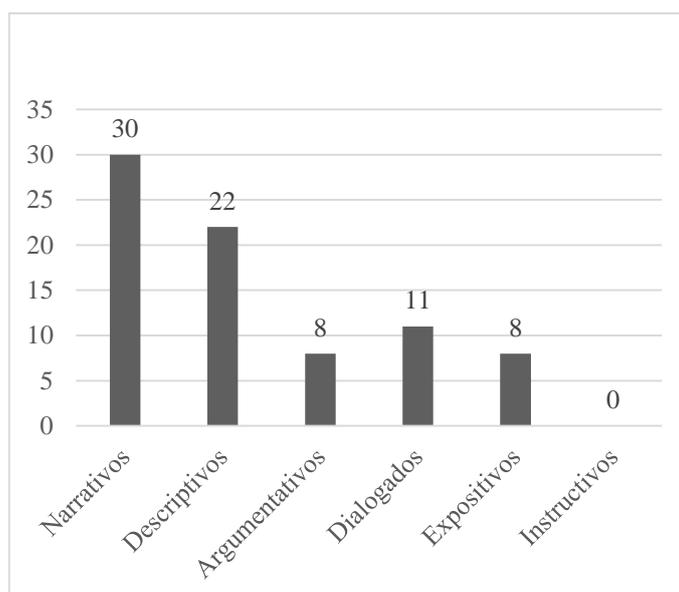


Gráfico 11. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

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.

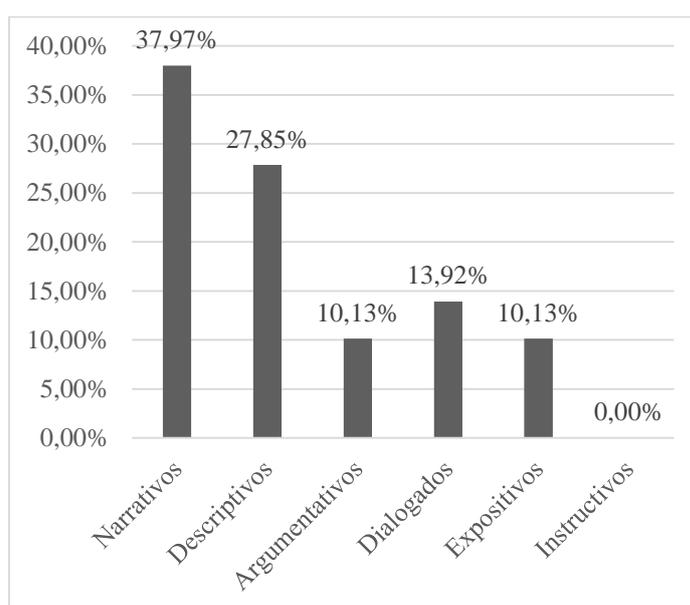


Gráfico 12. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

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%

Tabla 13. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

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%). En 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 concluir que los textos que predominan en este manual son en su mayor parte, textos narrativos, seguidos de los descriptivos, de la suma de ambos resulta más de la mitad de los textos que contiene este manual. Le siguen los textos dialogados, los argumentativos y los expositivos, aunque en menor medida, y, por último, la presencia de los textos instructivos es inexistente. De todo esto se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas del manual *Sueña 2, en su nueva edición*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son principalmente biografías, 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 MCERL tanto en lo referente a saber, como en saber ser y saber hacer.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

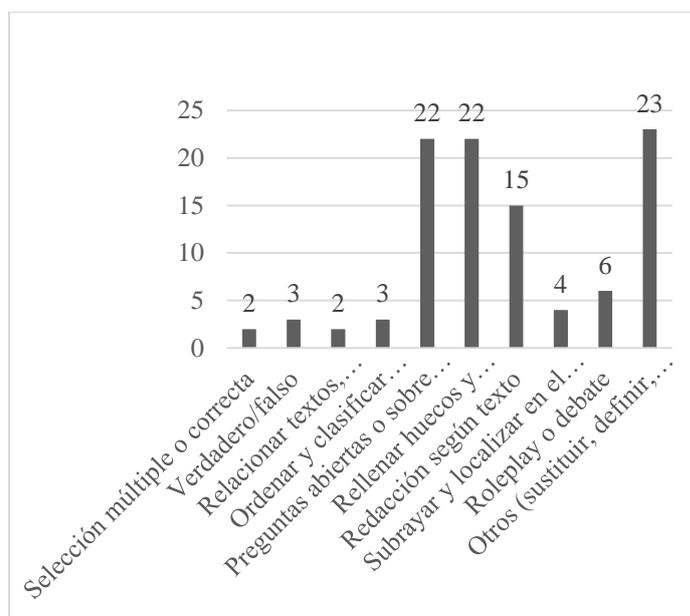


Gráfico 13. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo dentro de las tipologías hay tres tipos que prevalecen sobre las demás: aquellos relacionados con las preguntas, ya sea sobre el texto o preguntas abiertas, aquellos que tratan sobre rellenar huecos o completar la frase o tablas y aquella tipología denominada *otros*, donde englobamos ejercicios diversos como definir, buscar en el diccionario, resumir, realizar una exposición sobre un tema, la investigación en internet o la corrección gramatical. Tras estas aparecen actividades de redacción y, por último, el resto de actividades tienen una presencia en el manual muy escasa no superando el 6% en ningún caso.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías.

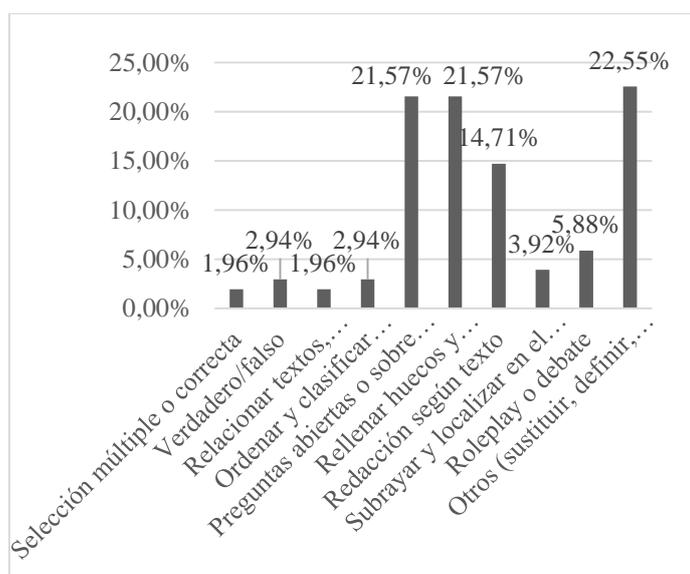


Gráfico 14. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas, se observa un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	2	1,96%
Verdadero/falso	3	2,94%
Relacionar textos, palabras, imágenes	2	1,96%
Ordenar y clasificar palabras, textos	3	2,94%
Preguntas abiertas o sobre el texto	22	21,57%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	22	21,57%
Redacción según texto	15	14,71%
Subrayar y localizar en el texto	4	3,92%
Role-play o debate	6	5,88%
Otros (sustituir, definir, resumir)	23	22,55%
Total	102	100,00%

Tabla 14. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, podemos observar cómo las actividades aparecen en tres grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades cuyo porcentaje se sitúa entre el 30% y 20%, y que corresponde a la tipología denominada *otros* (22,55%), las actividades de preguntas abiertas o sobre el texto (21,57%), y las actividades de rellenar huecos, frases o tablas (21,57%), seguidos, muy de cerca por un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 20% y 10%, en el que se agrupan los ejercicios de redacción, (14,71%), y un último grupo con una presencia mínima, que corresponde entre el 10% y 0% con el restante de actividades.

De todo ese análisis, podemos concluir que este manual, frente a otros, promueve actividades que se salen de las estereotipadas, como pueden ser buscar información en internet, defender un tema, buscar las estructuras del texto o elaborar un resumen; actividades que van más en consonancia con unas estrategias de comprensión lectora más efectivas. Si bien es cierto que nos seguimos encontrando con actividades de buscar en el diccionario, rellenar huecos, preguntas o ejercicios de redacción que en su mayor parte se centran en inferir información concreta que aparece dentro del texto o trabajar a partir del mismo como pretexto, con lo que el alumno no trabaja de una manera total la comprensión lectora y el aprendizaje significativo.

1.3. Análisis del manual *Prisma progresiva. Método español para extranjeros*

Título:	<i>Prisma progresiva. Método español para extranjeros</i>
Autores:	VV.AA Equipo prisma
Editorial:	Edinumen
Año y lugar de publicación:	2007, Madrid

Tabla 15. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Prisma progresiva*

a) Tipología textual

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.

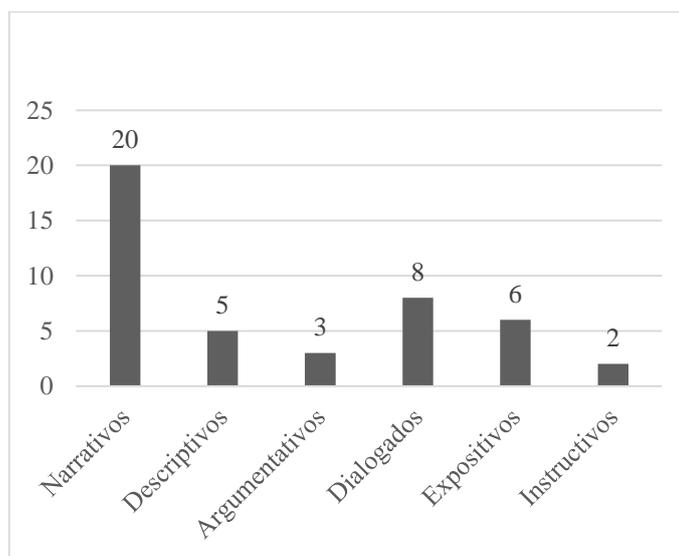


Gráfico 15. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Con estos resultados se puede comprobar 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 dialogados y expositivos, un poco mayor.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, notándose cómo el porcentaje de textos narrativos supone más del doble de la cantidad de texto de las tipología más cercanas; los dialogados y los expositivos, a los que siguen los descriptivos, los argumentativos y los instructivos respectivamente.

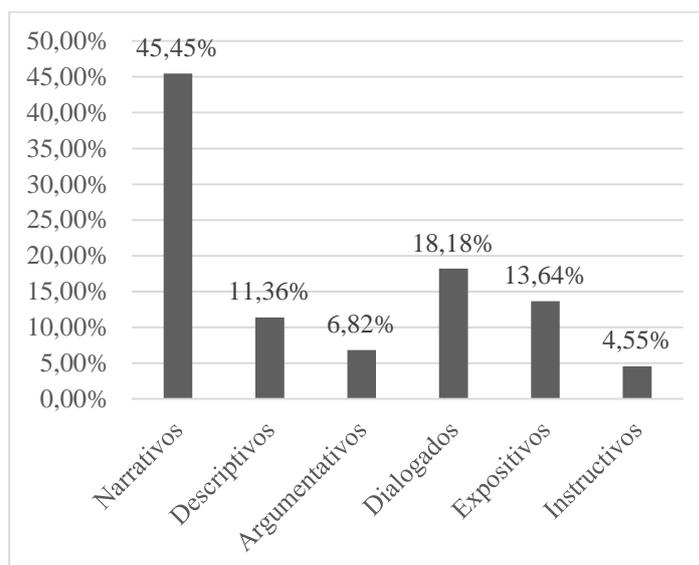


Gráfico 16. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	20	45,45%
Descriptivos	5	11,36%
Argumentativos	3	6,82%
Dialogados	8	18,18%
Expositivos	6	13,64%
Instructivos	2	4,55%
Total	44	100,00%

Tabla 16. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, se deduce que los textos se organizan en tres grupos diferenciados. El primer grupo corresponde a la aparición de los textos entre un 50% y 40% y se identifica con los textos narrativos (45,45%). El segundo grupo se sitúa en una horquilla del 30% y 20% y en él se encuentran los textos dialogados (18,18%), expositivos (13,64%) y descriptivos (11,36%). Por último, el tercer grupo abarca el porcentaje entre el 20% y el 10% y en él se hallan los textos argumentativos (6,82%) e instructivos (4,55%).

De todo ese análisis, y como ya se ha expuesto, se puede concluir que los textos que predominan en este manual son, sobre todo, narrativos, seguidos de los dialogados, expositivos y los descriptivos, frente a los instructivos y argumentativos, cuya presencia es marcadamente menor. Se deduce, por tanto, que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas de *Prisma Progresiva. Método de español para extranjeros*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son noticias, artículos, 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 expositivos donde se tratan desde temas culturales a informativos de una manera objetiva y que ayudan a profundizar en un vocabulario más específico, diálogos que ayudan a reforzar un léxico más coloquial y consolidan la expresión del idioma y textos descriptivos que ayudan a ampliar vocabulario y adquirir nuevo léxico. Por otro lado, aunque la menor presencia de textos instructivos puede llegar a ser aceptable, ya que el alumnado de este nivel posee los recursos y habilidades necesarias para comprender textos más complejos, la poca presencia de textos argumentativos dificulta las posibilidades del alumnado para ir reforzando los conocimientos gramaticales, culturales o de léxico, entre otros, así como las posibilidades de aumentar y mejorar su comprensión lectora.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

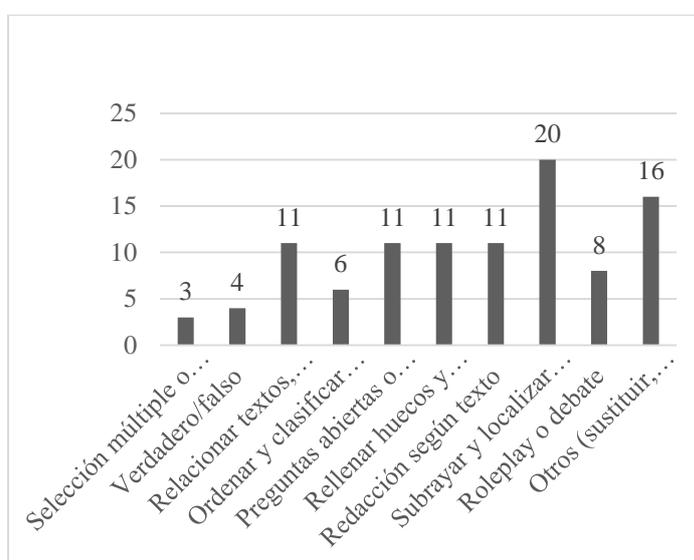


Gráfico 17. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo de entre todas las tipologías prevalecen, frente al resto, aquellas actividades de subrayar y buscar en el texto o la tipología que hemos tenido a bien denominar *otros*, que engloba ejercicios diversos como buscar en el diccionario y/o en internet, elaborar resúmenes o buscar un sinónimo. Junto a ellas vemos cómo el resto de las categorías tienen una presencia similar, incluso idéntica en algunos casos, ya sean las actividades de preguntas, de relación, rellenar o completar, redacción o *roleplay*/debate, quedando, en último lugar con una presencia casi inexistente, las actividades de verdadero o falso y selección múltiple.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías.

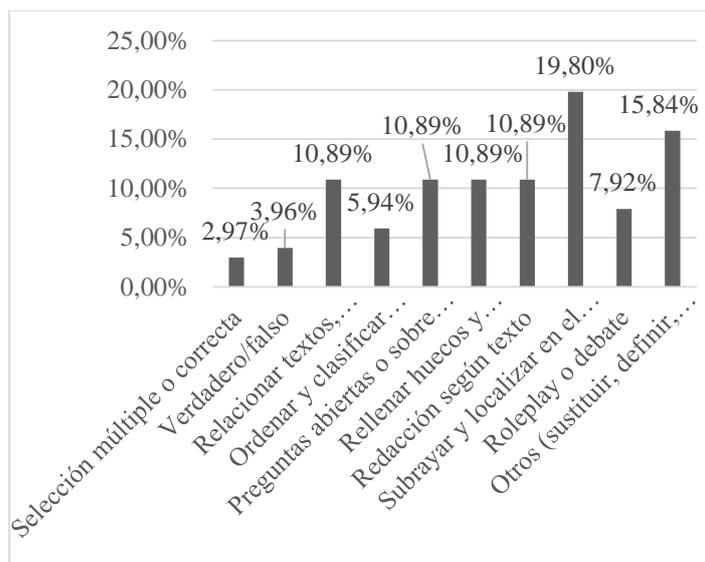


Gráfico 18. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas observamos un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	3	2,97%
Verdadero/falso	4	3,96%
Relacionar textos, palabras, imágenes	11	10,89%
Ordenar y clasificar palabras, textos	6	5,94%
Preguntas abiertas o sobre el texto	11	10,89%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	11	10,89%
Redacción según texto	11	10,89%
Subrayar y localizar en el texto	20	19,80%
Role-play o debate	8	7,92%
Otros (sustituir, definir, resumir)	16	15,84%
Total	101	100,00%

Tabla 17. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, se aprecia cómo las actividades aparecen dos grupos claramente diferenciados. Un primer grupo de

actividades, cuyo porcentaje se sitúa entre el 20% y 10%, encabezado por los ejercicios de subrayar o localizar en el texto (19,80%) y seguidos por la categoría *otros* (15,84%) los ejercicios de relacionar (10,89%), ejercicios de preguntas abiertas o sobre el texto (10,89%), ejercicios de rellenar huecos o completar (10,89%) y ejercicios de redacción (10,89%). Tras ellos se encuentra un segundo grupo que abarca la horquilla porcentual, entre el 10% y el 0%, donde se encuentran las actividades de roleplay (7,92%), las actividades de ordenar y clasificar (5,94%) las actividades de verdadero/falso (3,96%) y, en último lugar, las actividades de selección múltiple (2,97%).

De todo se deduce que, si bien el mayor número de actividades que trabajan la comprensión lectora se centran en ejercicios que promueven la búsqueda y la señalización de una determinada información del texto, realmente la diferencia porcentual entre los diferentes tipos no es muy amplia, con lo que se puede pensar que, a lo largo de todo el manual, se intenta trabajar con diferentes estrategias que ayuden al alumno a la hora de mejorar su comprensión lectora. Si bien es cierto que con frecuencia estas actividades nos profundizan de una manera correcta en el texto, con lo que el alumno no trabaja de una manera completa el aprendizaje significativo.

1.4. Análisis del manual *Español lengua extranjera*

Título:	<i>Tema a Tema. Español lengua extranjera</i>
Autores:	Coto Bautista, V., Turza Ferré, A.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía. S.A.
Año y lugar de publicación:	2014, Madrid

Tabla 18. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Tema a Tema*

a) Tipología textual

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.

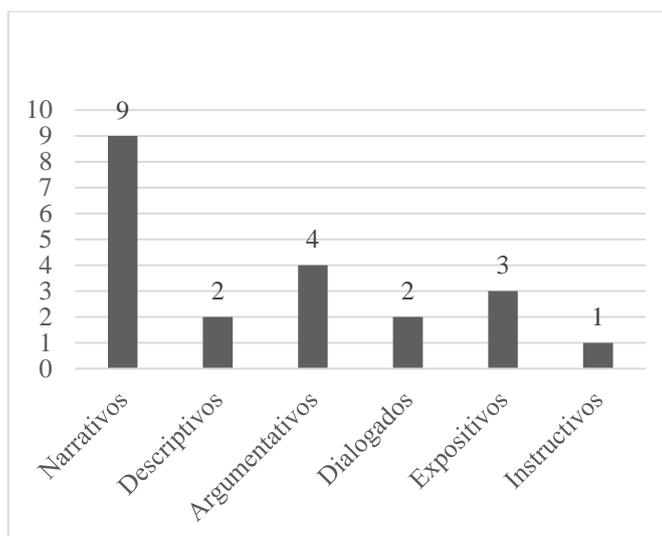


Gráfico 19. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Analizando los resultados, se puede verificar cómo los textos narrativos son los que aparecen en mayor número de ocasiones; el resto de actividades tienen una presencia similar a lo largo del manual, siendo los instructivos la tipología que aparece en menos ocasiones.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, apreciando, cómo el porcentaje de textos narrativos es muy elevado respecto al resto de las tipologías, seguido por los textos argumentativos y, tras ellos, los expositivos descriptivos, dialogados y, de forma casi inexistente, los instructivos.

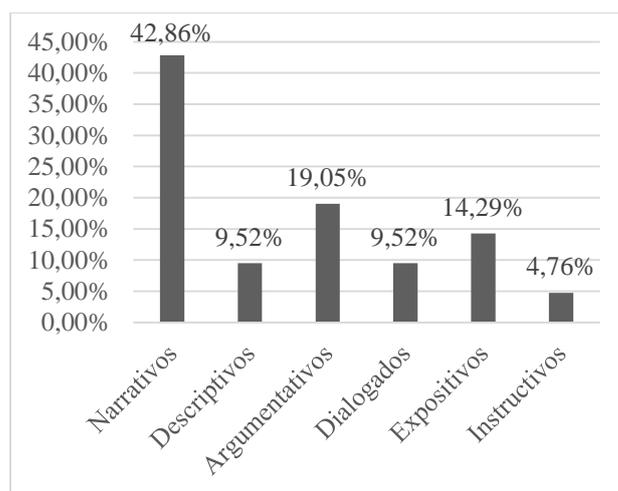


Gráfico 20. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	9	42,86%
Descriptivos	2	9,52%
Argumentativos	4	19,05%
Dialogados	2	9,52%
Expositivos	3	14,29%
Instructivos	1	4,76%
Total	21	100,00%

Tabla 19. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

Tras comparar los resultados, se puede deducir que los textos se organizan en tres grupos diferenciados. El primer grupo corresponde a la aparición de los textos entre un 50% y 40% correspondiente con los textos narrativos (42,86%). El segundo grupo se sitúa entre el 20% y 10%, caso en el que encontramos los textos argumentativos (19,05%) y expositivos (14,29%). Por último, se posiciona un tercer grupo comprendido entre el 10% y 0%, en el que se sitúan los textos descriptivos (9,52%), dialogados (9,52%) e instructivos (4,76%).

Tras este análisis, se concluye que los textos que predominan en este manual son los textos narrativos, con casi la mitad del total, seguidos de los argumentativos y los expositivos y tras ellos, en menor medida, los textos descriptivos, dialogados e instructivos. De todo esto se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas de *Tema a tema. Español lengua extranjera*, a la hora de trabajar la comprensión lectora son textos que basan su contenido en sucesos reales o ficticios, los cuales acontecen en un tiempo y espacio determinados, seguidos de textos que se fundamentan en la opinión, la defensa de ideas 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 y 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 motivo o idea. El resto de los textos, trabajados de igual forma, aportan al alumno la capacidad de trabajar temas culturales o científicos de una manera objetiva, profundizar en el aprendizaje de un vocabulario más específico, adaptarlo a la lengua coloquial o consolidar la expresión del idioma.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

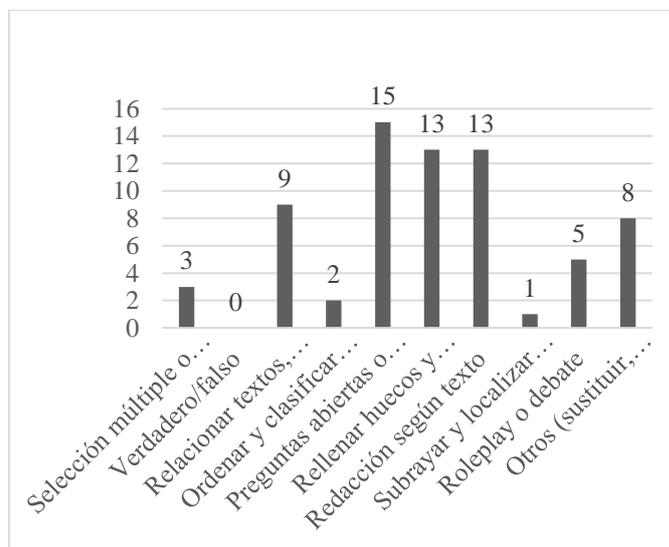


Gráfico 21. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo el reparto de las actividades a lo largo del manual se hace de una forma más o menos equitativa, aunque un análisis detallado demuestra que hay tres tipos que prevalecen sobre todas: las actividades relacionadas con las preguntas sobre el texto o preguntas abiertas, los ejercicios de rellenar huecos, textos, frases o tablas y las actividades de redacción, seguidos de las actividades de relación, debates o *roleplay* y la tipología denominada *otras*. La presencia de las actividades de selección múltiple, ordenar o clasificar, subrayar o localizar, es muy baja, siendo nula en el caso de actividades de verdadero/falso.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías, apreciándose que, de la suma de estos tres tipos de actividades mencionadas con anterioridad, se deriva casi el 60% del total, siendo más de la mitad del porcentaje total.

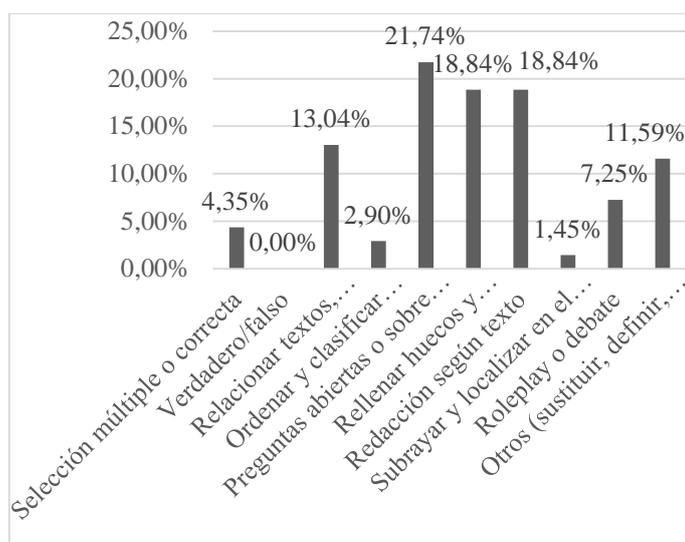


Gráfico 22. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas observamos un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	3	4,35%
Verdadero/falso	0	0,00%
Relacionar textos, palabras, imágenes	9	13,04%
Ordenar y clasificar palabras, textos	2	2,90%
Preguntas abiertas o sobre el texto	15	21,74%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	13	18,84%
Redacción según texto	13	18,84%
Subrayar y localizar en el texto	1	1,45%
Role-play o debate	5	7,25%
Otros (sustituir, definir, resumir)	8	11,59%
Total	69	100,00%

Tabla 20. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, se observa cómo las actividades aparecen en tres grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades, cuyo porcentaje se sitúa entre el 30% y 20%, y que corresponde a las actividades de preguntas abiertas o sobre el texto (21,74%), seguidos, muy de cerca, por un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 20% y 10%, en el que se agrupan los ejercicios de rellenar y completar (18,84%), actividades de redacción (18,84%), actividades de relación (13,04%) y la tipología *otros* (11,59%) y por último en tercer lugar aparece un último grupo, entre el 10% y 0%, en el que se sitúan el resto de las actividades.

De todo ello se concluye que la mayor parte de las actividades que se encuentran en este manual no trabajan de una manera profunda la comprensión lectora, sino que se limitan a realizar preguntas puntuales sobre aspectos concretos que aparece dentro del texto, rellenar huecos con palabras dadas, relacionar conceptos o redactar un texto similar, con lo que el alumno no trabaja de una manera completa la comprensión lectora y el aprendizaje significativo pues, en la mayoría de los casos, con localizar la información necesaria, se da por finalizada la actividad. El tema del texto, las estrategias de resumen y el sentido del mismo quedan relegados a un segundo plano.

1.5. Análisis 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

Tabla 21. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Meta Ele. B1.1*

a) Tipología textual

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.

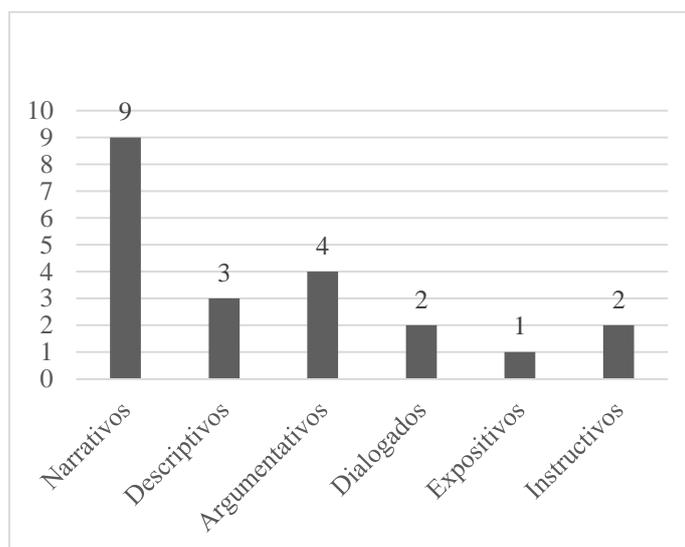


Gráfico 23. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

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 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, expositivos, y, con menor presencia y en último lugar, los instructivos.

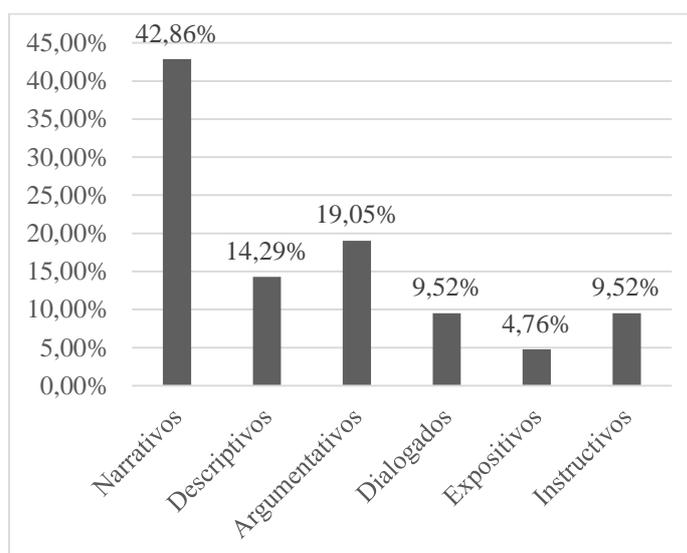


Gráfico 24. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

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%

Tabla 22. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

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%, donde se sitúan 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, seguidos de los argumentativos y, tras ellos, encontramos los textos descriptivos, dialogados, instructivos y, en menor presencia, los textos expositivos. De todo esto 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.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

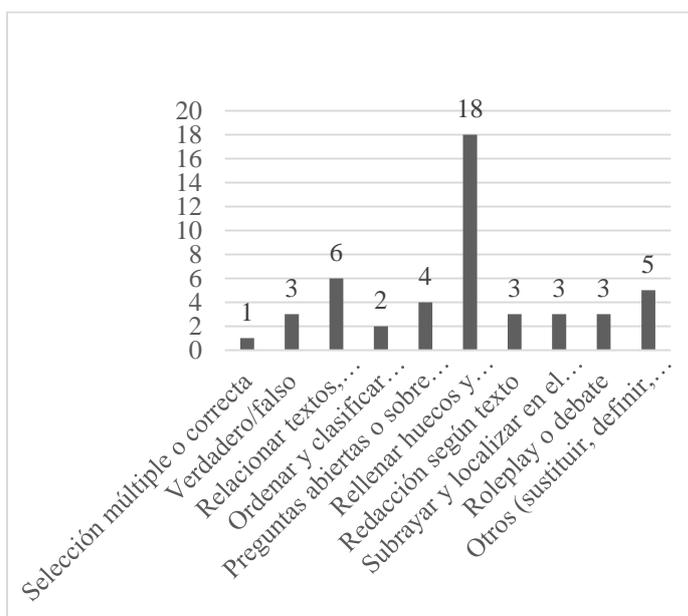


Gráfico 25. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo prevalecen, de entre todas las tipologías, las actividades de rellenar huecos y completar los textos, frases o tablas, apareciendo, con cierta similitud y en menor medida, el resto de actividades a lo largo del manual.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías, apreciándose un número muy elevado para las actividades de rellenar, tal y como se señala a continuación:

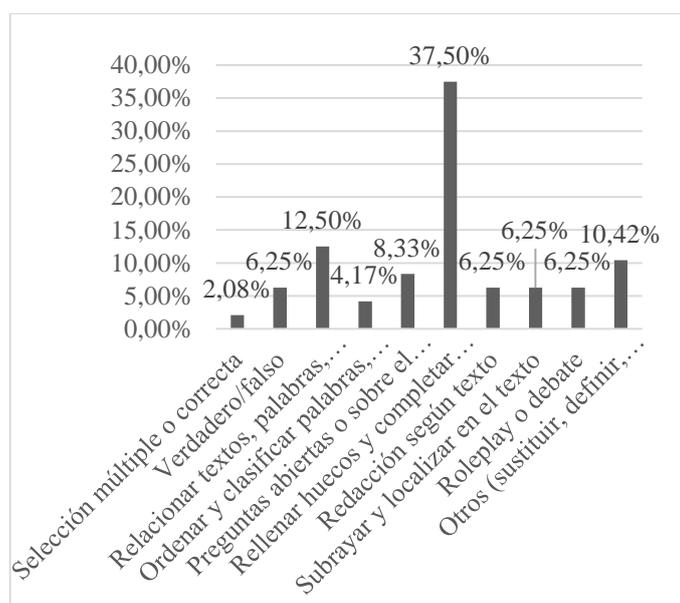


Gráfico 26. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas, se presenta un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	1	2,08%
Verdadero/falso	3	6,25%
Relacionar textos, palabras, imágenes	6	12,50%
Ordenar y clasificar palabras, textos	2	4,17%
Preguntas abiertas o sobre el texto	4	8,33%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	18	37,50%
Redacción según texto	3	6,25%
Subrayar y localizar en el texto	3	6,25%
Role-play o debate	3	6,25%
Otros (sustituir, definir, resumir)	5	10,42%
Total	48	100,00%

Tabla 23. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación entre el número de actividades-porcentaje, se observa cómo las actividades aparecen en tres grupos claramente diferenciados: un primer grupo, cuyo porcentaje se sitúa entre el 40% y 30%, que se corresponde con las actividades de rellenar huecos o completar frases, tablas (37,50%), un segundo grupo cuya aparición se repite entre un 20% y 10%, en el que se agrupan los ejercicios de relacionar textos, palabras o imágenes (12,50%), aquellos que hemos denominado como *otros* (10,42%), y un último grupo entre el 10% y 0% con el restante de actividades.

De todo ese análisis podemos concluir que las actividades que se presentan a lo largo de este manual, se centran, principalmente, en buscar información concreta que aparece dentro del texto, ya sea para rellenar o completar con ella alguna ficha o tabla, relacionar palabras o el contenido con alguna imagen, entre otros, con lo que el alumno no trabaja de una manera completa la comprensión lectora y el aprendizaje significativo pues, en la mayoría de los casos, con localizar la información necesaria, se da por finalizada la actividad y el tema del texto; las estrategias de resumen y el sentido del mismo quedan relegados a un segundo plano.

1.6. Análisis del manual *Meta ELE. Curso de español de supervivencia B1+*

Título:	<i>Meta ELE. Curso español de supervivencia B1+</i>
Autores:	Rodríguez Martín, J.R., Pérez de la Fuente, L.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía S.A.
Año y lugar de publicación:	2013, Madrid

Tabla 24. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Meta ELE B1+*

a) Tipología textual

En el siguiente gráfico de barras se 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.

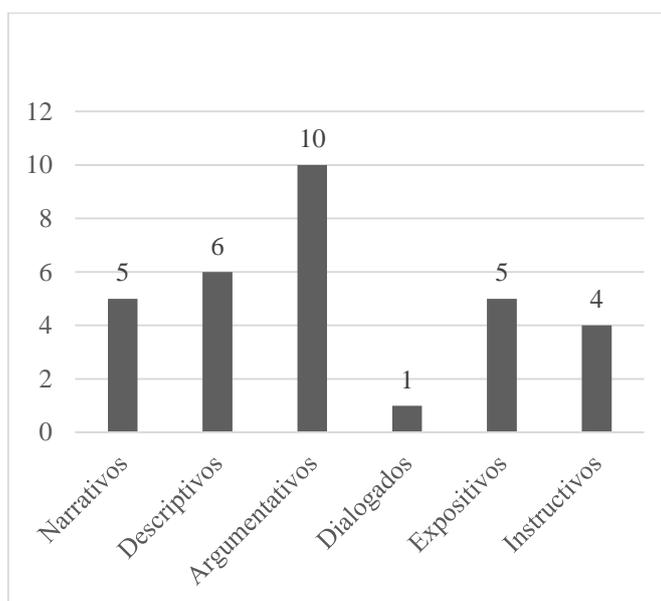


Gráfico 27. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Tras analizar los resultados, se puede comprobar cómo los textos argumentativos son los que aparecen en mayor número de ocasiones, seguidos por el grupo formado por los textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos, que aparecen con cierta similitud. Los textos dialogados tienen muy poca presencia en este manual.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, así se ve cómo el mayor número corresponde a los textos argumentativos, seguidos por los textos descriptivos y, en idénticos números, por los textos narrativos y expositivos, siendo, por último, casi mínima la presencia de los textos instructivos y, casi inexistente la de los textos dialogados.

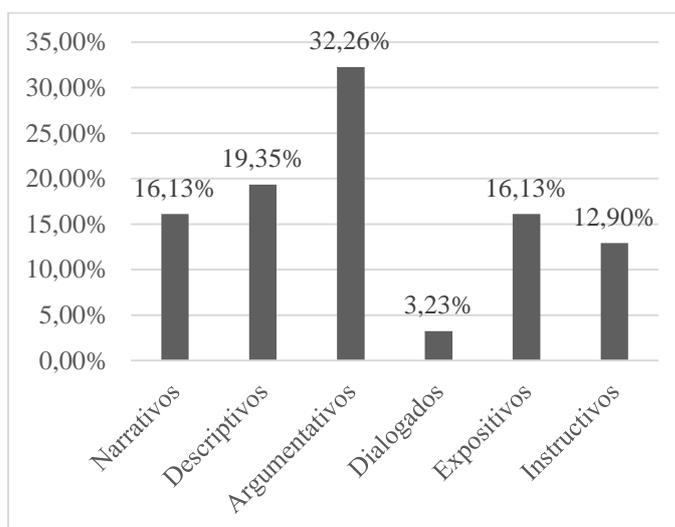


Gráfico 28. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	5	16,13%
Descriptivos	6	19,35%
Argumentativos	10	32,26%
Dialogados	1	3,23%
Expositivos	5	16,13%
Instructivos	4	12,90%
Total	31	100,00%

Tabla 25. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, podemos deducir que los textos se organizan en tres grupos diferenciados. El primer grupo aparece situado entre un 40% y 30% y se corresponde con los textos argumentativo (32,26%). El segundo grupo lo comprenden los textos que se hallan en una horquilla del 20% y 10%, caso en el que encontramos los textos descriptivos (19,35%), los textos narrativos (16,13%), los textos expositivos (16,13%), y los textos instructivos (12,90%). Por último, hay textos cuya presencia oscila entre el 10% y 0%, caso único de los textos dialogados (3,23%).

Tras ese análisis, y como ya se ha comentado, podemos concluir que los textos que predominan en este manual son textos argumentativos, seguidos de los descriptivos, narrativos, expositivos, instructivos y, en último lugar, los dialogados. De todo esto se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas de *Meta Ele B1+*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son textos de opinión, foros, debates, cuya intención es convencer, disuadir o persuadir al interlocutor, seguidos de textos donde lo principal es la información sobre cómo son y cuáles son las características principales de personas, objetos, lugares, etc. Los textos que trabajan con información sobre sucesos reales o ficticios en un tiempo-espacio determinado, los que dan información sobre conceptos, ideas o movimientos y los que dan información sobre pasos o procesos a seguir, aunque también aparecen, lo hacen en menor medida. Por último, se encuentran aquellos textos que se centran en la conversación cuya presencia es casi inexistente.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

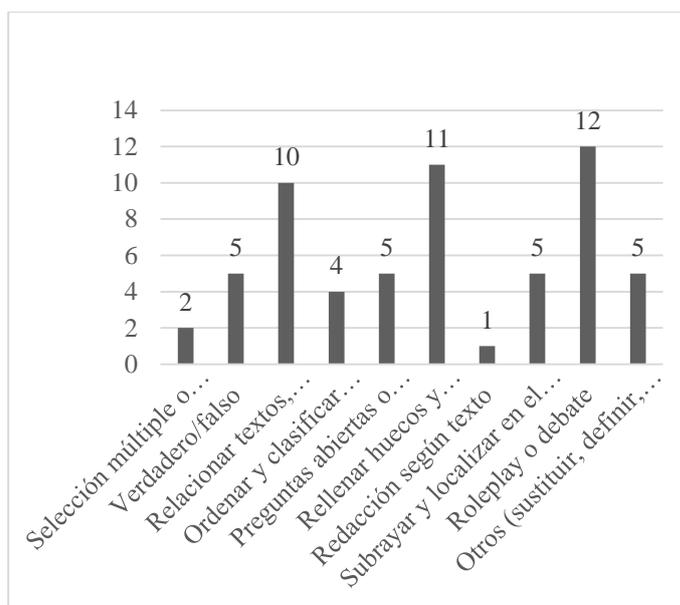


Gráfico 29. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo de entre todas las tipologías hay tres que se utilizan con mayor frecuencia que el resto: las actividades de relación, ya sea palabras, frases o imágenes con el texto, las actividades de completar huecos, tablas o frases y las actividades destinadas a la realización de debates en clase o juegos de *roleplay*.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías, apreciándose unos porcentajes muy parejos entre las tres tipologías mencionadas, así como entre las restantes actividades, siendo un poco menor en los ejercicios de selección múltiple y redacción.

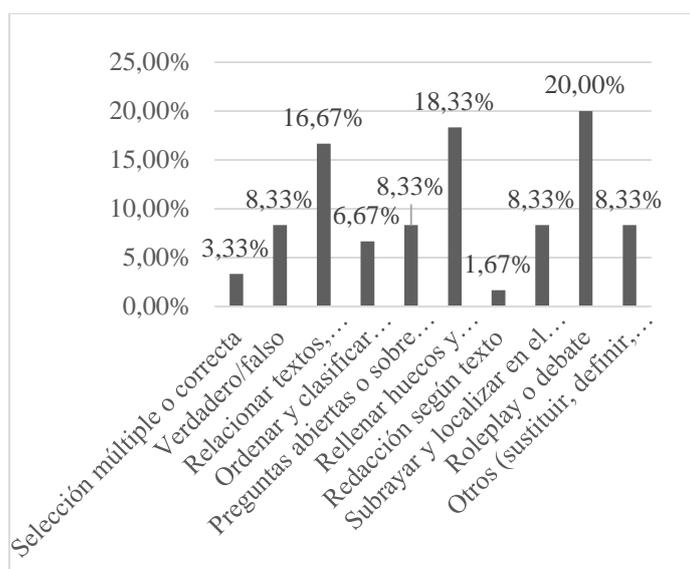


Gráfico 30. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas observamos un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	2	3,33%
Verdadero/falso	5	8,33%
Relacionar textos, palabras, imágenes	10	16,67%
Ordenar y clasificar palabras, textos	4	6,67%
Preguntas abiertas o sobre el texto	5	8,33%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	11	18,33%
Redacción según texto	1	1,67%
Subrayar y localizar en el texto	5	8,33%
Role-play o debate	12	20,00%
Otros (sustituir, definir, resumir)	5	8,33%
Total	60	100,00%

Tabla 26. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, se demuestra cómo las actividades aparecen en dos grupos claramente diferenciados. Un primer grupo, cuyo porcentaje se sitúa entre el 20% y 10%, y que corresponde a las actividades relacionadas con los debates o *roleplay* (20,00%), actividades de rellenar huecos o completar tablas o frases (18,33%) y actividades de relacionar (16,67%) y un segundo grupo, al que corresponden los porcentajes entre el 0% y 10%, donde se sitúan el resto de las tipologías textuales.

De todo ese análisis, se concluye que, aunque el manual *Meta ELE BI+* promueve actividades donde los alumnos puedan interactuar entre ellos y donde, gracias a la comunicación, generación de ideas y representación, el andamiaje de los conocimientos puede ser más dinámico, también le otorga mucho peso a actividades más clásicas que se centran principalmente en buscar información concreta dentro del texto donde el alumno realmente no trabaja correctamente la comprensión lectora.

1.7. Análisis del manual *Destino Dele*

Título:	<i>Destino Dele</i>
Autores:	Grazia Donati, M ^a
Editorial:	Cideb
Año y lugar de publicación:	2013, Génova

Tabla 27. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Destino Dele*

a) Tipología textual

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.

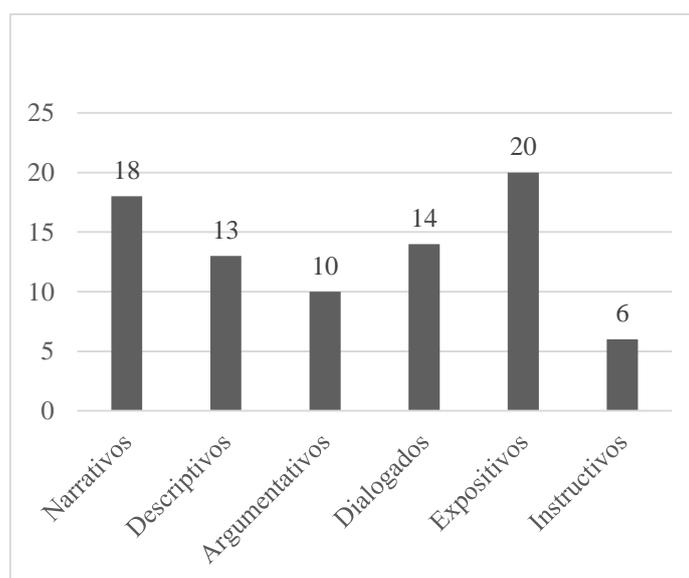


Gráfico 31. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología.*

Después de analizar los resultados, se puede comprobar cómo los textos expositivos y narrativos son los que tienen mayor peso en el manual, seguidos de los descriptivos, dialogados y argumentativo, y por último, los textos instructivos, cuya presencia es menor a lo largo del manual.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, resultando que, casi la mitad del mismo, queda abarcado por el porcentaje de la suma de los textos expositivos y narrativos.

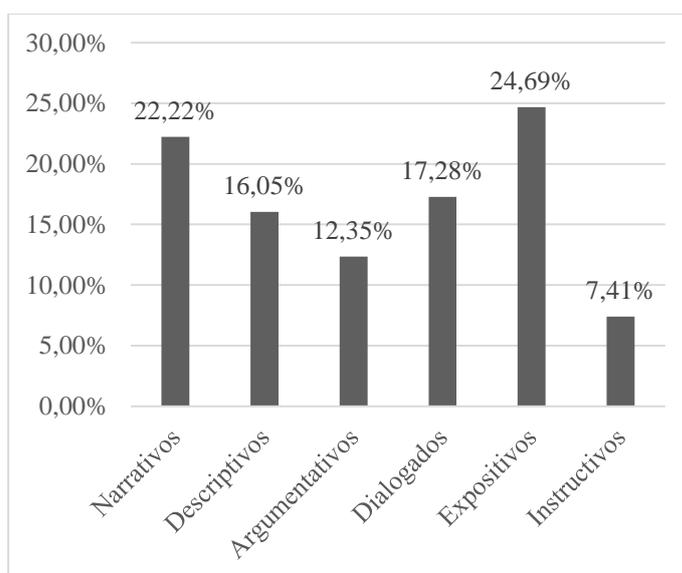


Gráfico 32. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	18	22,22%
Descriptivos	13	16,05%
Argumentativos	10	12,35%
Dialogados	14	17,28%
Expositivos	20	24,69%
Instructivos	10	7,41%
Total	81	100,00%

Tabla 28. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

Recapitulando, se puede deducir que los textos se organizan en tres grupos diferenciados. El primer grupo corresponde a la aparición de los textos entre un 30% y 20% y se hallan en él los textos expositivos (24,69%) y los textos narrativos (22,22).

El segundo grupo se sitúa en una horquilla del 20% y 10%, caso de los textos dialogados (17,28%) descriptivos (16,05%) y argumentativos (16,05%). Por último, el tercer grupo oscila entre el 10% y 0% y en él se encuentran los textos instructivos (7,41%).

De todo ese análisis, y como ya se ha expuesto, se concluye que los textos que predominan en este manual son los textos expositivos, seguidos, con una aparición casi similar, de los narrativos, descriptivos, argumentativos, dialogados e instructivos, de todo lo cual se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas del manual *Destino Dele*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, es una diversidad de textos uniformes, que posibilita trabajar con todas y cada una de las tipologías textuales, teniendo en cuenta las características concretas de cada una, así el alumno será capaz de ofrecer información de una forma objetiva y también subjetiva a la vez que es capaz de definir las cualidades de un objeto, persona o cosa, mantener una conversación, debatir, mostrar acuerdo o desacuerdo o seguir unas instrucciones de uso.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

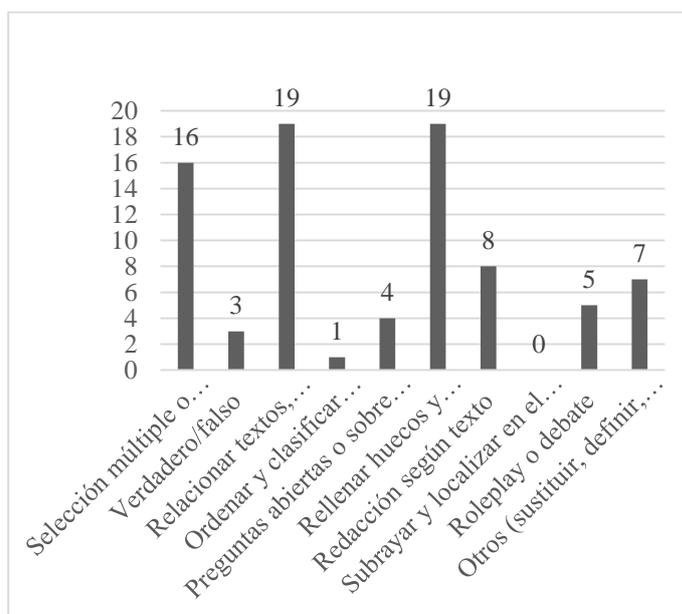


Gráfico 33. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo prevalecen tres tipologías de actividades sobre el resto: las actividades de rellenar huecos, completar frases, tablas, etc.; las actividades de relación y las actividades de selección múltiple o correcta. El resto de tipologías aparecen de forma gradual en el manual, siendo en algunos casos, como los ejercicios de subrayar, inexistentes.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías.

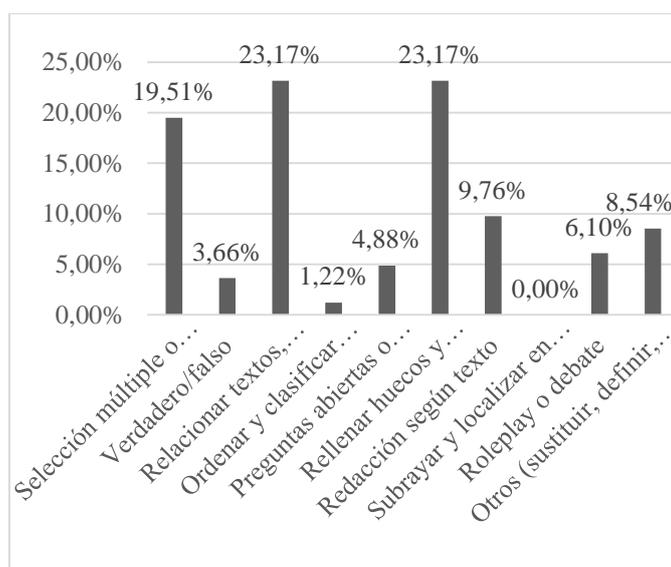


Gráfico 34. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas observamos un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	16	19,51%
Verdadero/falso	3	3,66%
Relacionar textos, palabras, imágenes	19	23,17%
Ordenar y clasificar palabras, textos	1	1,22%
Preguntas abiertas o sobre el texto	4	4,88%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	19	23,17%
Redacción según texto	8	9,76%
Subrayar y localizar en el texto	0	0,00%
Role-play o debate	5	6,10%
Otros (sustituir, definir, resumir)	7	8,54%
Total	82	100,00%

Tabla 29. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, se observa cómo las actividades aparecen en dos grupos claramente diferenciados: un primer grupo de

actividades, cuyo porcentaje se sitúa entre el 30% y 20%, encabezado por las actividades de relación y rellenar con (23,17%) y las actividades de selección (19,51%) que incluimos en dicha horquilla por su cercanía al 20% y la diferencia respecto al resto. El segundo grupo, entre el 10% y 0%, es donde se sitúan el resto de tipologías.

De todo ese análisis, podemos concluir que las actividades que se presentan a lo largo de este manual, se centran, principalmente en buscar información concreta dentro del texto, ya sea en forma de pregunta, ya sea para rellenar o completar algún tipo de información, con lo que el alumno no trabaja de una manera completa la comprensión lectora y el aprendizaje significativo pues, en la mayoría de los casos, con localizar la información necesaria, se da por finalizada la actividad y el tema del texto, estrategias de resumen y el sentido del mismo quedan relegados a un segundo plano.

1.8. Análisis del manual *ELE Actual. Curso de español para extranjeros*

Título:	<i>ELE Actual. Curso de español para extranjeros.</i>
Autores:	Borobio, V., Palencia, R.
Editorial:	Ediciones S.M.
Año y lugar de publicación:	2013, Madrid

Tabla 30. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual ELE Actual*

a) Tipología textual

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.

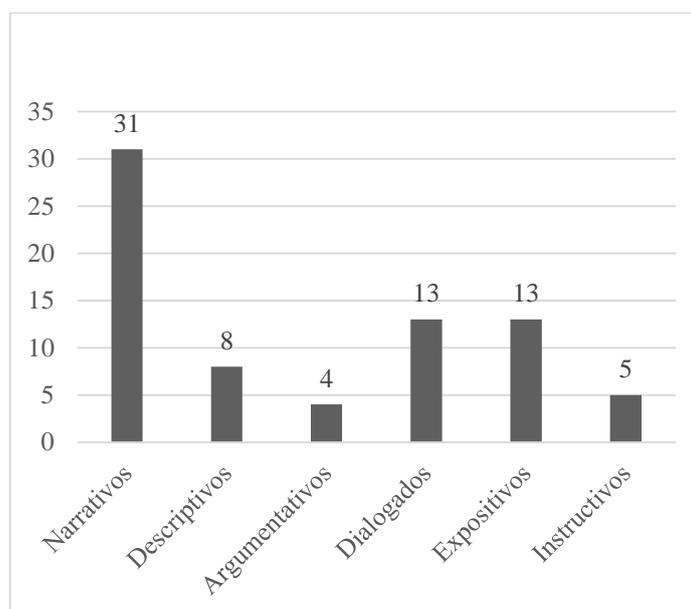


Gráfico 35. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Después de examinar los resultados, se puede comprobar cómo los textos narrativos son los que aparecen en mayor número de ocasiones, seguidos en la distancia por los textos dialogados y los expositivos y, tras ellos, los descriptivos. Cierran el total los textos instructivos y argumentativos cuya presencia es menor a lo largo del manual.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, notándose cómo el porcentaje de textos narrativos duplica la cantidad de texto de las tipología más cercanas, los dialogados y los expositivos, a los que siguen los descriptivos, los instructivos y los argumentativos respectivamente.

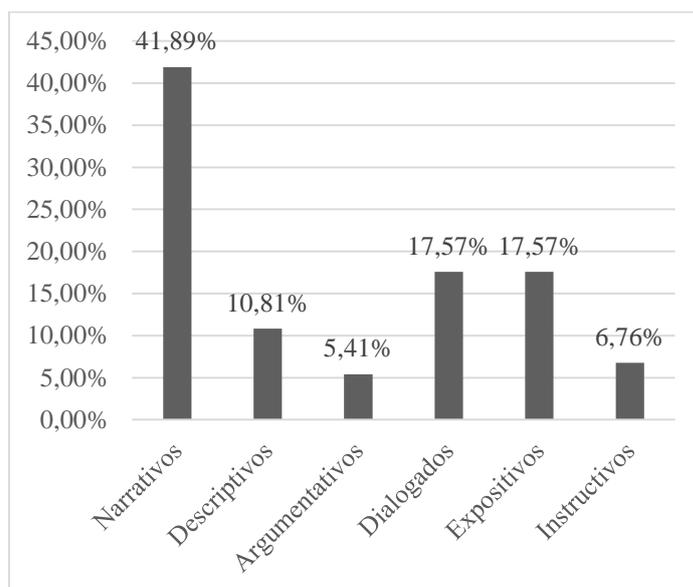


Gráfico 36. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	31	41,89%
Descriptivos	8	10,81%
Argumentativos	4	5,41%
Dialogados	13	17,57%
Expositivos	13	17,57%
Instructivos	5	6,76%
Total	74	100,00%

Tabla 31. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, se puede deducir que los textos se organizan en tres grupos diferenciados. El primer grupo corresponde a la aparición de los textos entre un 50% y 40% y se identifica con los textos narrativos (41,89%). El segundo grupo se sitúa en una horquilla del 20% y 10% y se encuentran en él los textos dialogados (17,57), expositivos (17,57%) y descriptivos (10,81%). Por último, el tercer grupo abarca el porcentaje entre 10,00% y 0,00% y en el que se sitúan los textos instructivos (6,76%) y los argumentativos (5,41%).

De todo ese análisis, se deduce que los textos que predominan en este manual son, sobre todo, narrativos, seguidos de los dialogados, expositivos y los descriptivos, frente a los instructivos y argumentativos cuya presencia es menor, o lo que es lo mismo, se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas de *ELE Actual. Curso de Español para extranjeros*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son noticias, artículos, 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 expositivos donde se tratan desde temas culturales a informativos de una manera objetiva y que ayudan a profundizar en un vocabulario más específico; diálogos que ayudan a reforzar un léxico más coloquial y consolidan la expresión del idioma y textos descriptivos que ayudan a ampliar vocabulario y adquirir nuevo léxico: sustantivos, adjetivos u otra clase de palabras. Por otro lado, aunque la menor presencia de textos instructivos puede llegar a ser aceptable, ya que el alumnado de este nivel posee los recursos y habilidades necesarias para comprender textos más complejos, es en este sentido que la poca presencia de textos argumentativos dificulta las posibilidades del alumnado para ir reforzando los conocimientos gramaticales, culturales o de léxico, entre otros, así como las posibilidades de aumentar y mejorar su comprensión lectora.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

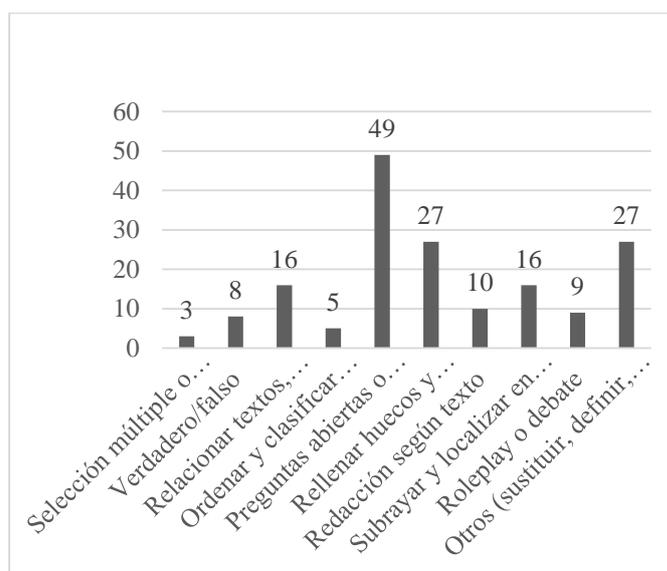


Gráfico 37. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo de entre todas las tipologías prevalecen aquellas actividades relacionadas con las preguntas sobre el texto o abiertas, seguidas de actividades de rellenar o completas y la tipología que hemos tenido a bien denominar *otros*; el resto de actividades tienen una presencia similar, quedando las de selección múltiple y ordenar o clasificar con una presencia mínima.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías.

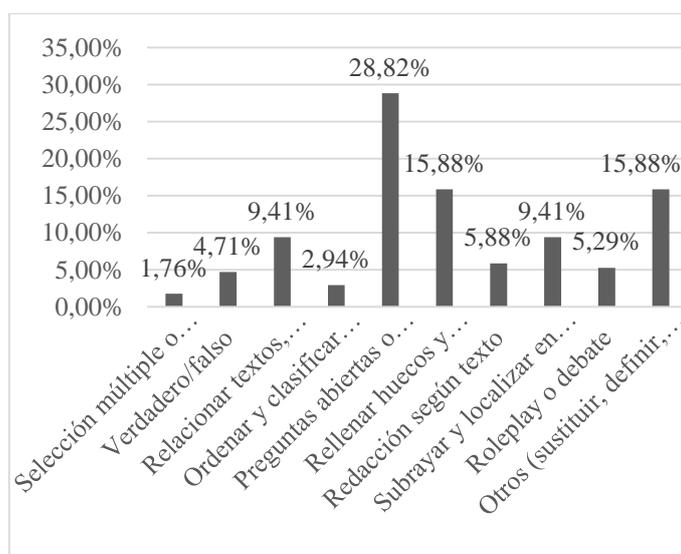


Gráfico 38. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas, es decir, de la suma del número de actividades de cada tipología y del porcentaje que implica del total se obtiene el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	3	1,76%
Verdadero/falso	8	4,71%
Relacionar textos, palabras, imágenes	16	9,41%
Ordenar y clasificar palabras, textos	5	2,94%
Preguntas abiertas o sobre el texto	49	28,82%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	27	15,88%
Redacción según texto	10	5,88%
Subrayar y localizar en el texto	16	9,41%
Role-play o debate	9	5,29%
Otros (sustituir, definir, resumir)	27	15,88%
Total	170	100,00%

Tabla 32. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, se aprecia cómo las actividades aparecen en tres grupos claramente diferenciados: un primer grupo de

actividades, cuyo porcentaje se sitúa entre el 30% y 20%, que corresponde a las actividades de preguntas abiertas o sobre el texto (28,82%), seguidos por un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 20% y 10%, en el que se agrupan los ejercicios de rellenar, completar (15,88%) y la tipología “otros” (15,88%) y un último grupo, entre el 10% y 0%, con el restante de las actividades.

De todo ese análisis, se constata que las actividades que se presentan a lo largo de este manual, al estar relacionadas con las preguntas, enfocan el trabajo con el texto desde dos puntos de vista; o se centran principalmente en buscar información concreta que aparece dentro del texto, o utilizan el mismo como punto de partida para generar un debate, una lluvia de ideas o el inicio de otra actividad mediante preguntas abiertas. Del mismo modo los ejercicios de rellenar o completar se centran en localizar algún tipo de información concreta en el texto, con lo que el alumno no trabaja de una manera completa la comprensión lectora y el aprendizaje significativo pues, en la mayoría de los casos, con localizar la información necesaria, se da por finalizada la actividad, solo algunos de los ejercicios, que agrupamos dentro de la categoría *otros*, responden con mejor eficacia a la estrategias que el alumno necesita para mejorar su habilidad lectora como pueden ser: resumir, buscar las estructuras o crear un final alternativo.

1.9. Análisis del manual *Español lengua viva 2*

Título:	<i>Español Lengua viva 2</i>
Autores:	VV.AA Equipo Santillana
Editorial:	Santillana
Año y lugar de publicación:	2008, Madrid

Tabla 33. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Español Lengua viva 2*

a) Tipología textual

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.

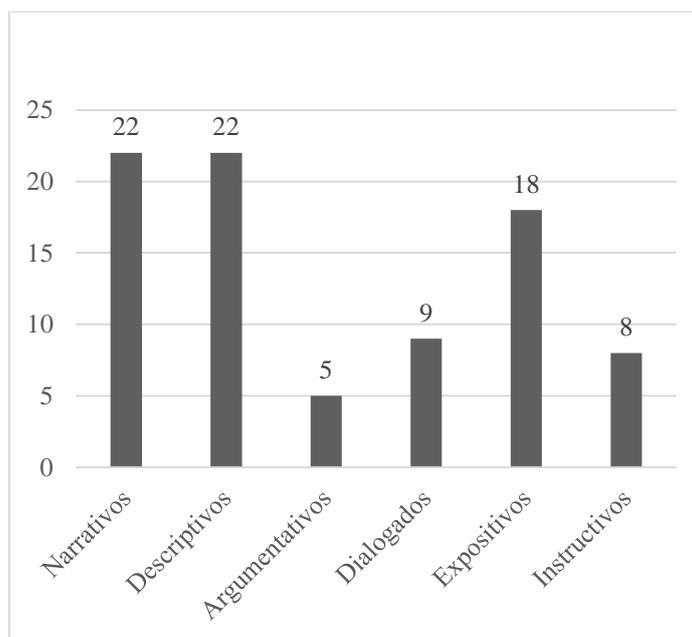


Gráfico 39. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Tal y como se puede constatar, los textos narrativos, descriptivos y expositivos tienen una presencia similar en el manual, tras el cual se sitúa un segundo bloque de tipologías que incluye los dialogados e instructivos, casi por igual, y, en último lugar se encuentran los argumentativos con menor número.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual.

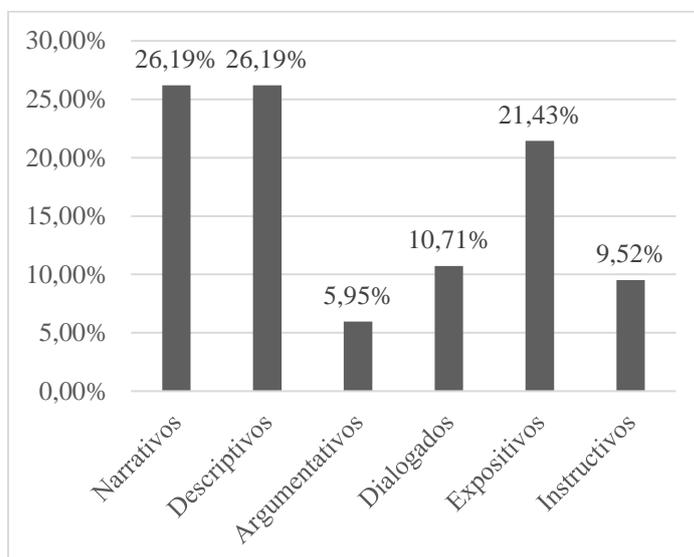


Gráfico 40. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	22	26,19%
Descriptivos	22	26,19%
Argumentativos	5	5,95%
Dialogados	9	10,71%
Expositivos	18	21,43%
Instructivos	8	9,52%
Total	84	100,00%

Tabla 34. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

De todo este cruce, se puede inferir que los textos se organizan en tres grupos diferenciados. El primer grupo corresponde a la aparición de los textos entre un 30% y 20% y se identifica con los textos narrativos (26,19%), descriptivos (26,19%) y los textos expositivos (21,43%). El segundo grupo se sitúa en una horquilla del 20% y 10%, caso en el que se encuentran los textos dialogados (10,71%). Por último, situamos un tercer grupo, entre el 10% y 0%, en el que aparecen los textos instructivos (9,52%) y los textos argumentativos (5,95%).

De todo ese análisis, y como ya se ha señalado, se puede concluir que los textos que predominan en este manual son los textos narrativos y descriptivos, resultando de su suma más de la mitad del total. De estos se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas de *Español Lengua Viva 2*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son diarios, cartas, relatos de hechos, pequeñas historias con sentido cronológico, anuncios, carteles, guías de viajes con lo cual trabajar y reforzar los contenidos gramaticales, de léxico y culturales que el MCREL establece para este nivel. Además, con la fuerte presencia de textos expositivos, se trabajan temas culturales e informativos de una manera objetiva que ayudan a profundizar en un vocabulario más específico, así como diálogos que ayudan a reforzar un léxico más coloquial y consolidan la expresión del idioma. Por otro lado, si bien la poca presencia de textos instructivos puede llegar a ser aceptables, ya que el alumnado de este nivel posee los recursos y habilidades necesarias para comprender textos más complejos, es en este sentido que la poca presencia de textos argumentativos dificulta las posibilidades del alumnado para ir reforzando los conocimientos gramaticales, culturales o de léxico, entre otros, así como las posibilidades de aumentar y mejorar su comprensión lectora.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

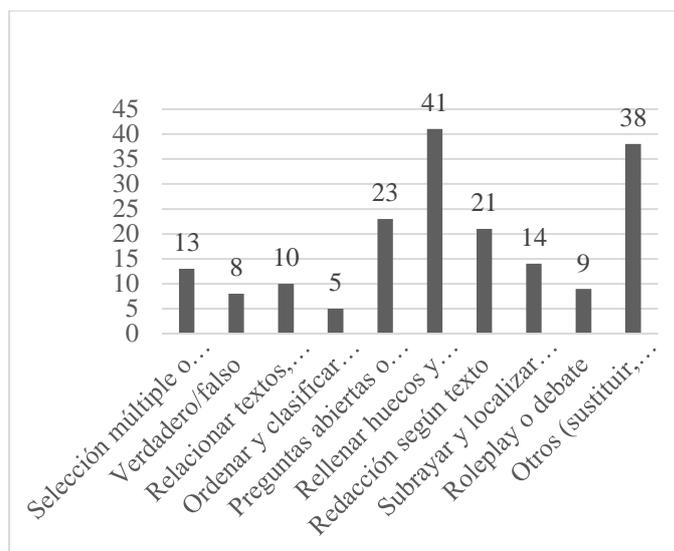


Gráfico 41. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo prevalece sobre el resto de tipologías, las actividades de completar huecos y tablas, seguidos de la tipología denominada *otros*, donde podemos encontrar ejercicios que buscan el comentario de actividades entre compañeros, las descripciones, realización de listas, acuerdo o desacuerdo entre otras y la tipología de relacionar. El resto de actividades tienen una buena presencia en el manual trabajándose los textos desde varios aspectos.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías.

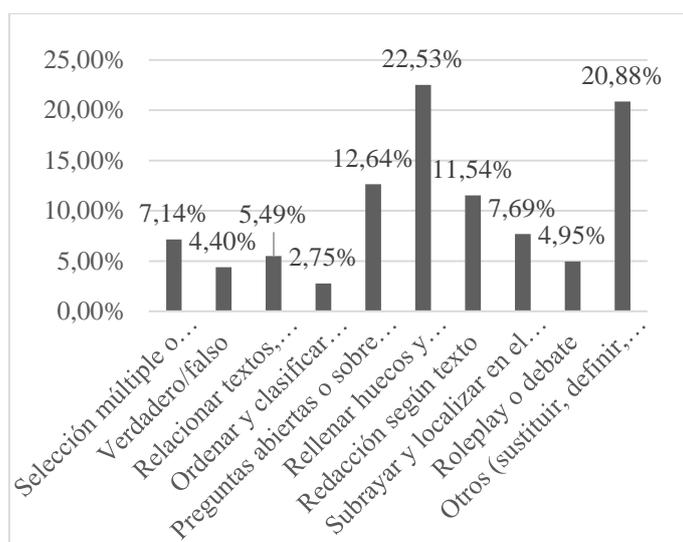


Gráfico 42. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas se detalla un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	13	7,14%
Verdadero/falso	8	4,40%
Relacionar textos, palabras, imágenes	10	5,49%
Ordenar y clasificar palabras, textos	5	2,75%
Preguntas abiertas o sobre el texto	23	12,64%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	41	22,53%
Redacción según texto	21	11,54%
Subrayar y localizar en el texto	14	7,69%
Role-play o debate	9	4,95%
Otros (sustituir, definir, resumir)	38	20,88%
Total	182	100,00%

Tabla 35. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, se observa cómo las actividades aparecen tres grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades, cuyo porcentaje se sitúa entre el 30% y 20%, encabezado, con una presencia ligeramente superior al resto, por los ejercicios de rellenar huecos, completar frases, etc., (22,53%) y seguido por la tipología que hemos denominado *otros* (20,88%). Tras este encontramos un segundo grupo situado entre el 20% y 10%, donde se encuentran las tipologías de preguntas abiertas (12,64%) y redacción (11,54%). Por último, entre el 10% y el 0%, se hallan el resto de las tipologías.

De todo ese análisis, se puede deducir que, aunque la tipología textual que más se repite es la de rellenar huecos, tipología con la cual no se trabaja en profundidad la comprensión lectora, ya que se centran principalmente en buscar información concreta que aparece dentro del texto. A lo largo del manual aparecen con una diversidad de actividades, más o menos dinámicas que ayudan, en conjunto, a trabajar diferentes estrategias, así como a fomentar el aprendizaje activo y desarrollar, en definitiva, la comprensión lectora por parte del alumno.

1.10. Análisis del manual *Gente hoy 2. Curso de español*

Título:	<i>Gente hoy 2. Curso de español</i>
Autores:	Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N.
Editorial:	Difusión.
Año y lugar de publicación:	2014, Madrid

Tabla 36. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Gente hoy 2*

a) Tipología textual

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.

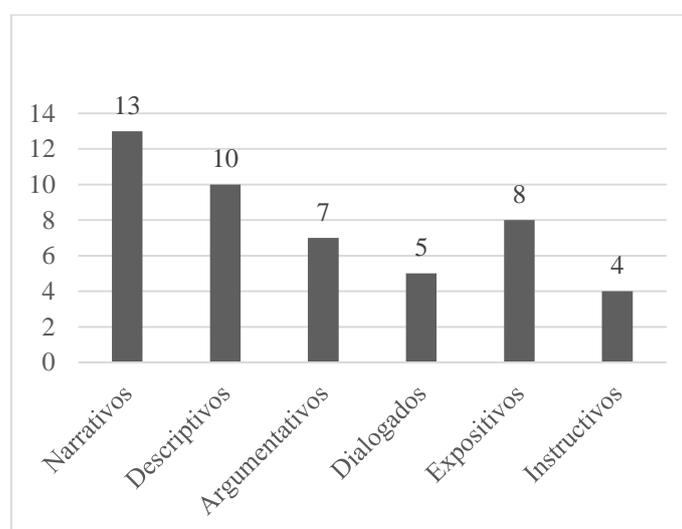


Gráfico 43. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Analizando los resultados, se puede observar cómo los textos narrativos son los que aparecen en mayor número de ocasiones, seguidos, muy de cerca, por los descriptivos, los expositivos y los argumentativos respectivamente. En menor número, nos encontramos la representación de los textos dialogados, y por último, los instructivos.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales, donde se aprecia a la perfección cómo los textos narrativos y descriptivos dominan casi la total del manual frente al resto de tipologías

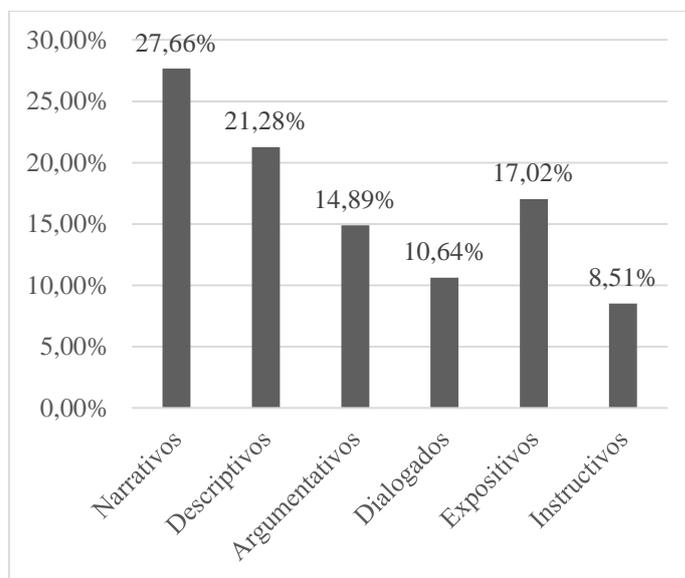


Gráfico 44. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	13	27,66%
Descriptivos	10	21,28%
Argumentativos	7	14,89%
Dialogados	5	10,64%
Expositivos	8	17,02%
Instructivos	4	8,51%
Total	47	100,00%

Tabla 37. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, se puede deducir que los textos se organizan en tres grupos diferenciados. El primer grupo corresponde a la aparición de los textos entre un 30% y 20% y en él se encuentran los textos narrativos (27,66%) y los descriptivos (21,28%), a este le sigue un segundo grupo situados en una horquilla entre el 20% y 10%, caso en el que se hallan los textos expositivos (17,02%), argumentativos (14,89%) y dialogados (10,64%) y un último grupo entre, el 10% y 0%, en el que se encuentran los textos instructivos (8,51%).

De todo ese análisis, y como se ha expuesto, se puede evidenciar que los textos que predominan en este manual son los textos narrativos, junto con los descriptivos, tras ellos, los textos expositivos, argumentativos, dialogados y, con una presencia menor, los textos instructivos. De todo esto se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas de *Gente Hoy 2. Curso de Español*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son principalmente diarios, cartas, relatos de hechos o pequeñas historias con sentido cronológico, noticias, artículos, anuncios y definiciones con los que trabajar y reforzar algunos de los contenidos marcados por el MCRE para este nivel. En menor número, aunque con bastante presencia, encontramos representadas la restante de las tipologías, con lo cual el alumno puede trabajar y desarrollar todas las habilidades y estrategias necesarias que lo conduzcan a un buen uso y desempeño de la comprensión lectora.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

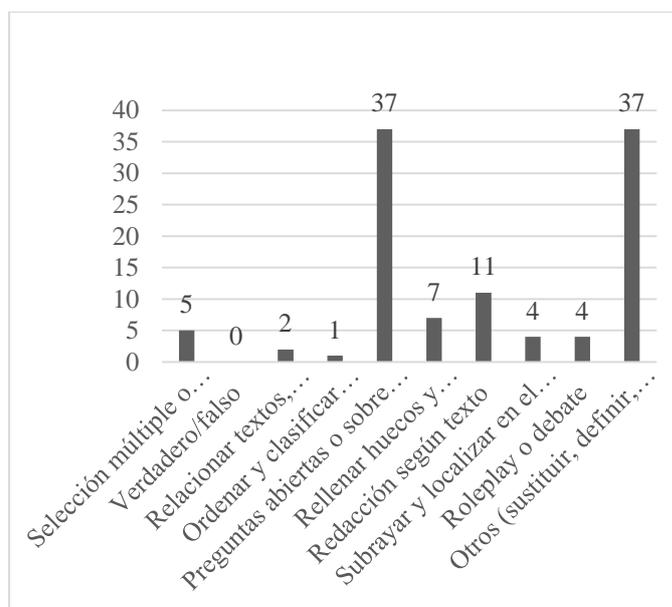


Gráfico 45. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo prevalecen entre todas las tipologías las actividades de preguntas abiertas o sobre el texto, así como las actividades englobadas en el grupo otros, siendo la suma de ambas más de la mitad de las actividades.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías.

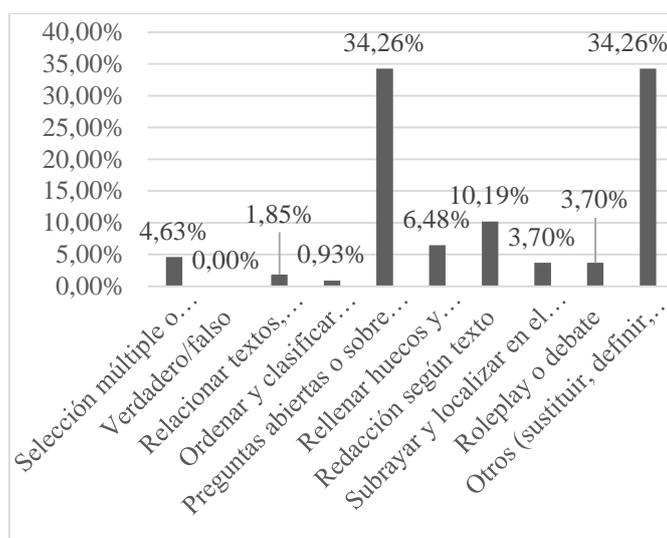


Gráfico 46. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas, se presenta un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	5	4,63%
Verdadero/falso	0	0,00%
Relacionar textos, palabras, imágenes	2	1,85%
Ordenar y clasificar palabras, textos	1	0,93%
Preguntas abiertas o sobre el texto	37	34,26%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	7	6,48%
Redacción según texto	11	10,19%
Subrayar y localizar en el texto	4	3,70%
Role-play o debate	4	3,70%
Otros (sustituir, definir, resumir)	37	34,26%
Total	108	100,00%

Tabla 38. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, se observa cómo las actividades aparecen en dos grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades, cuyo porcentaje se sitúa entre el 40% y 30%, que corresponde a las actividades de preguntas y aquellas que hemos englobado dentro de la categoría *otros* (34,26%), y un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 10% y 0%, en el que se agrupan el resto de actividades.

De todo ese análisis, se concluye que las actividades que se presentan a lo largo de este manual se centran principalmente en buscar información concreta que aparece dentro del texto, sobre todo en forma de preguntas, ya sean sobre el propio texto, ya sean abierta, posibilitando un aprendizaje más activo, y, en esta misma línea, incluye actividades englobadas como *otros* donde se encuentran ejercicios diversos como expresar acuerdo/desacuerdo, resúmenes, búsquedas en internet, comentar con el compañero o exposición de un tema entre otras.

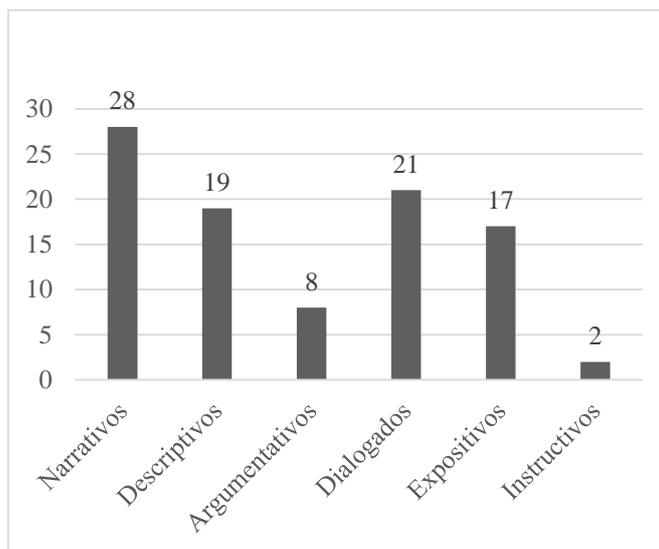
1.11. Análisis del manual *Nuevo Español en marcha 3*

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

Tabla 39. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nuevo Español en Marcha 3*

a) Tipología textual

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 47. *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.

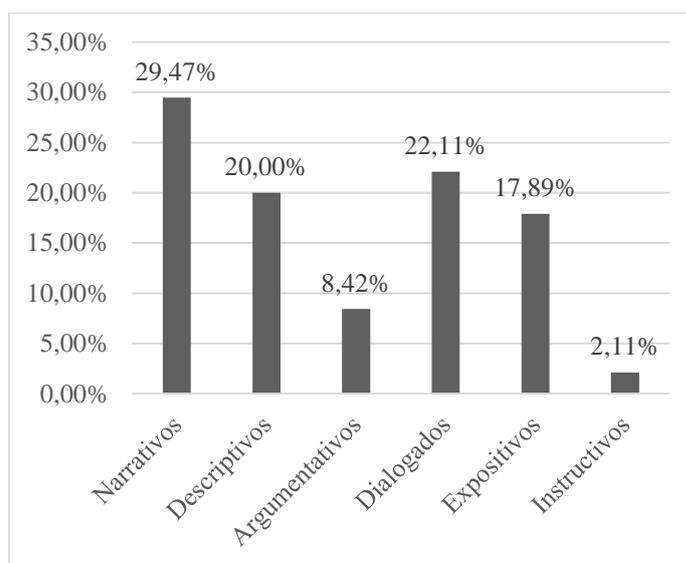


Gráfico 48. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

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%

Tabla 40. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, 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, y por otro lado, 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.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

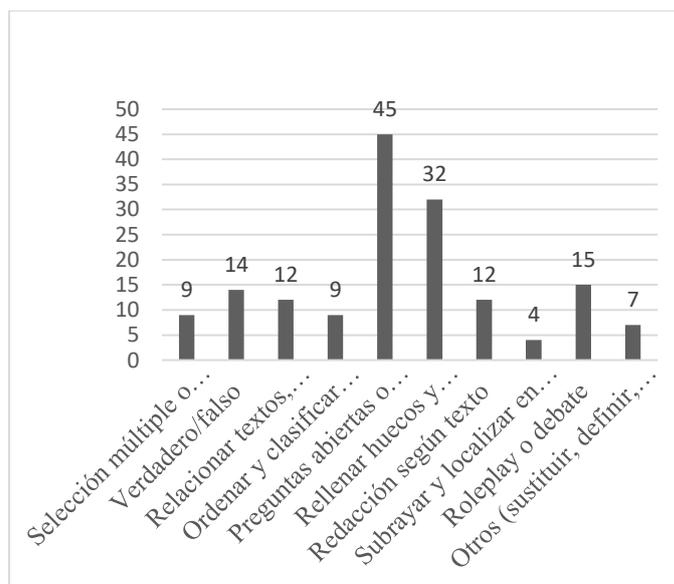


Gráfico 49. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo, de entre todas las tipologías, hay dos en concreto que prevalecen sobre el resto: las actividades relacionadas con las preguntas, ya sean abiertas o en relación con el texto, y los ejercicios de completar huecos, tablas o frases.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías, apreciándose unos porcentajes muy parejos entre las actividades de preguntas y las de rellenar, siendo la suma de ambas muy similar al total del resto

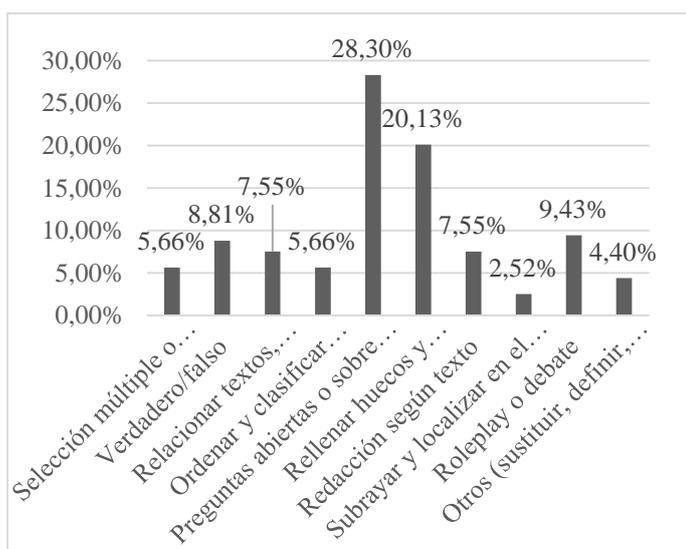


Gráfico 50. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas observamos un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	9	5,66%
Verdadero/falso	14	8,81%
Relacionar textos, palabras, imágenes	12	7,55%
Ordenar y clasificar palabras, textos	9	5,66%
Preguntas abiertas o sobre el texto	45	28,30%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	32	20,13%
Redacción según texto	12	7,55%
Subrayar y localizar en el texto	4	2,52%
Role-play o debate	15	9,43%
Otros (sustituir, definir, resumir)	7	4,40%
Total	159	100,00%

Tabla 41. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, observamos cómo las actividades aparecen en dos grupos claramente diferenciados: un primer grupo de

actividades cuyo porcentaje se sitúa entre el 20% y 30% y que corresponde a las actividades relacionadas con las preguntas (28,30%) y las de rellenar o completar (20,13%) y un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 0% y 10%, en el que se agrupan el resto de actividades.

De todo ese análisis, podemos concluir que las actividades que se presentan a lo largo de este manual se centran principalmente en buscar información concreta que aparece dentro del texto, ya sea en forma de pregunta, ya sea para rellenar o completar algún tipo de información, con lo que el alumno no desarrolla de una manera satisfactoria la comprensión lectora pues, en la mayoría de los casos, con localizar la información necesaria, se da por finalizada la actividad y el tema del texto; las estrategias de resumen y el sentido del mismo quedan relegados a un segundo plano.

1.12. Análisis del manual *Embarque 3. Curso de español lengua extranjera*

Título:	<i>Embarque 3. Curso de español lengua extranjera</i>
Autores:	Alonso Cuenca, M., Prieto Prieto, R.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía S.A.
Año y lugar de publicación:	2014, Madrid

Tabla 42. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Embarque 3*

a) Tipología textual

El gráfico de barras que se muestra a continuación 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.

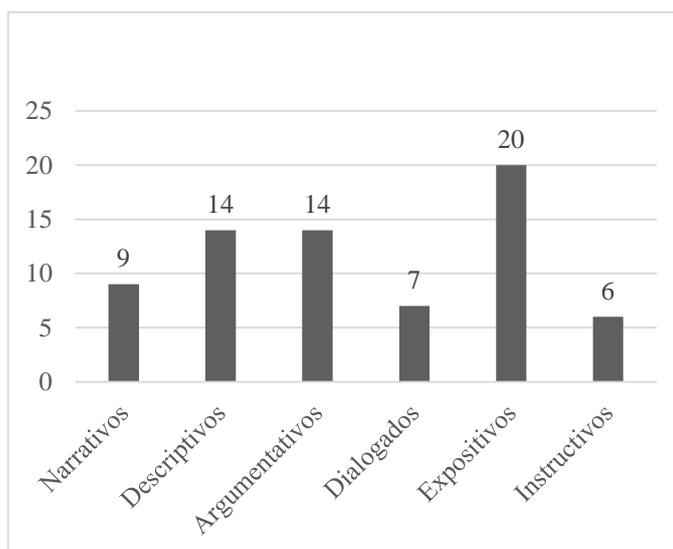


Gráfico 51. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Tras analizar los resultados, se puede comprobar cómo los textos expositivos son los que aparecen en mayor número de ocasiones, seguidos por los argumentativos, descriptivos y, en menor medida, por el grupo formado por los textos narrativos, dialogados e instructivos, que aparecen con cierta similitud en el manual.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, apreciándose cómo el porcentaje de textos expositivos es levemente superior al resto, siendo idénticos en el caso de textos descriptivos y argumentativos, apareciendo el resto de textos con una frecuencia menor.

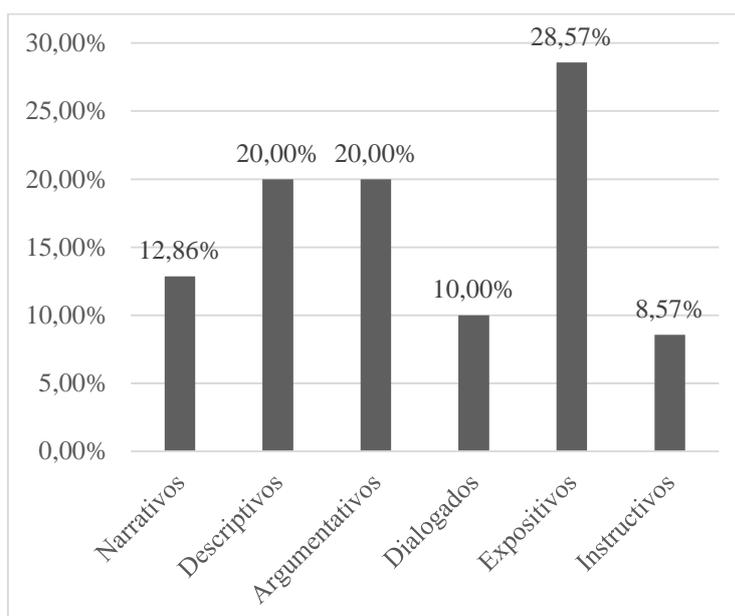


Gráfico 52. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	9	12,86%
Descriptivos	14	20,00%
Argumentativos	14	20,00%
Dialogados	7	10,00%
Expositivos	20	28,57%
Instructivos	6	8,57%
Total	70	100,00%

Tabla 43. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En definitiva, podemos deducir que los textos se organizan en tres grupos diferenciados. El primer grupo corresponde a la aparición de los textos entre un 30% y 20% y se corresponde con los textos expositivos (28,57%), los textos descriptivos (20,00%) y los textos argumentativos (20,00%). El segundo grupo se sitúa en una horquilla entre el 20% y el 10%, el caso de los textos narrativos (12,86%) y los textos dialogados (10,00%). Por último, el tercer grupo abarca el porcentaje entre el 10,00% y 0,00%, en el que encontramos los textos instructivos con un (8,57%).

Tras este examen, y como ya se ha comentado, se puede concluir que los textos que predominan en este manual son los textos expositivos, seguidos, con una aparición casi similar, de los descriptivos y argumentativos y, tras ellos, los textos narrativos, dialogados e instructivos respectivamente, de lo cual se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas de *Embarque 3. Curso de español lengua extranjera*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son textos donde lo que prioriza es la información sobre conceptos culturales o de otra índole, ideas, temas o movimientos para darlos a conocer, ayudar a su divulgación, explicación, etc., de una forma clara, ordenada y rigurosa, así el alumno aprende y profundiza en temas diversos a la vez que asimila las fórmulas para comunicar y explicar hechos y datos concretos de una forma objetiva. Con los textos argumentativos y descriptivos se aprende a trabajar otras áreas como la de definir objetos, personas o lugares, así como a defender ideas, convencer, disuadir o simplemente ser capaz de dar una opinión fundamentada. El hecho de que los textos narrativos, dialogados e instructivos aparezcan en menor número, aunque no es lo marcado por el MCERL, lo cierto es que las diferencias entre unos y otros no son muy abismales por lo que se puede concluir que en este manual se trabajan todos los tipos de texto de una manera más o menos uniforme.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

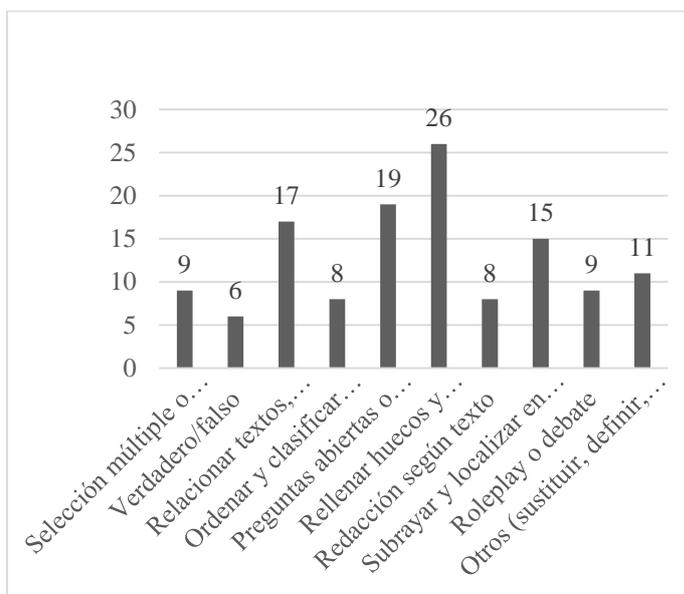


Gráfico 53. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo, de entre todas las tipologías, prevalecen las actividades de rellenar huecos, textos, frases o tablas, seguidas de las actividades de relacionar textos, palabras o imágenes, las actividades de preguntas y las actividades de localizar o subrayar en el texto.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías, del cual se deducen dos datos: en primer lugar el predominio de las actividades de rellenar huecos y completar la frases o las tablas, sobre el resto y en segundo lugar el reparto más o menos igualitario entre el resto de las actividades diferenciadas en tres grupos.

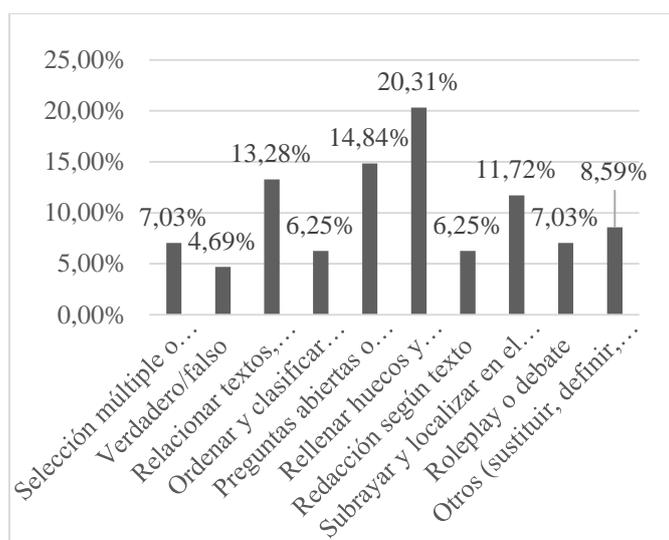


Gráfico 54. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas observamos un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	9	7,03%
Verdadero/falso	6	4,69%
Relacionar textos, palabras, imágenes	17	13,28%
Ordenar y clasificar palabras, textos	8	6,25%
Preguntas abiertas o sobre el texto	19	14,84%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	26	20,31%
Redacción según texto	8	6,25%
Subrayar y localizar en el texto	15	11,72%
Role-play o debate	9	7,03%
Otros (sustituir, definir, resumir)	11	8,59%
Total	128	100,00%

Tabla 44. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, observamos cómo las actividades aparecen en tres grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades, cuyo porcentaje se sitúa entre el 30% y 20%, el cual corresponde a las actividades de rellenar huecos y completar la frase o tabla (20,31%), un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 20% y un 10%, en el que se agrupan los ejercicios de preguntas abiertas o sobre el texto (14,84%), actividades de relacionar textos, imágenes o palabras (13,28%) o actividades de subrayar o localizar en el texto (11,72%) y un último grupo, entre el 10% y 0%, con el resto de actividades.

De todo ese análisis, se puede concluir que las actividades que se presentan a lo largo de este manual se centran principalmente en la búsqueda y localización de información puntual dentro del texto, ya sea a través de las actividades que más se repite: completar el texto con palabra, tiempos verbales, etc., extraer información concreta y clasificarla en una tabla o ejercicios donde se trabajan con preguntas, relaciones o se subraya, con lo que el alumno no trabaja de una manera completa la comprensión lectora pues, en la mayoría de los casos, con localizar la información necesaria, se da por finalizada la actividad y el tema del texto; las estrategias de resumen y el sentido del mismo no se trabajan.

1.13. Análisis del manual DELE Inicial. Preparación al diploma de español

Título:	<i>DELE Inicial. Preparación al diploma de español</i>
Autores:	García-Viñó Sánchez, M.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía. S.A
Año y lugar de publicación:	2011, Madrid

Tabla 45. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual DELE Inicial

a) Tipología textual

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.

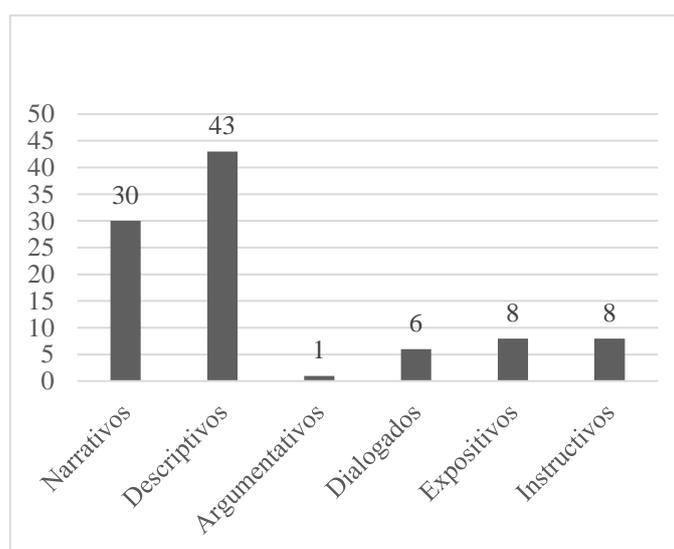


Gráfico 55. Gráfico de barras del número de textos de cada tipología

Tras observar los resultados, es posible comprobar cómo los textos descriptivos son los que aparecen en mayor número de ocasiones, seguidos por los textos narrativos. El resto de actividades tienen una presencia similar y bastante menor a lo largo del manual, siendo los argumentativos, la tipología que aparece en menos ocasiones.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, apreciando cómo la suma de los textos descriptivos y narrativos supera el 80%, es decir, casi todo el manual se rige por este tipo de textos, quedando la representación del resto de tipologías bastante empobrecida.

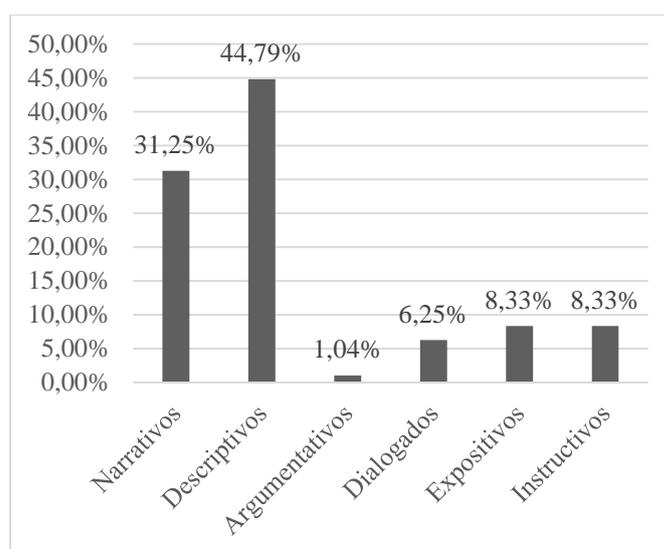


Gráfico 56. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	30	31,25%
Descriptivos	43	44,79%
Argumentativos	1	1,04%
Dialogados	6	6,25%
Expositivos	8	8,33%
Instructivos	8	8,33%
Total	96	100,00%

Tabla 46. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, se puede deducir que los textos se organizan en tres grupos diferenciados. El primer grupo corresponde a la aparición de los textos entre un 50% y 40% y se identifica con los textos descriptivos (44,79%). Tras este se sitúa un segundo grupo que se asienta en una horquilla del 40% y 30%, caso en el que se encuentran los textos narrativos (31,25%). Por último, hallamos un tercer grupo, cuya presencia alterna entre el 10% y 0%, donde se sitúan el resto de las tipologías de actividades contempladas.

De todo ese análisis, y como ya se ha resaltado, se puede concluir que los textos que predominan en este manual son los textos descriptivos, seguidos de los textos narrativos, y tras ellos, con mucha diferencia, se posicionan el resto de las tipologías, destacando la casi ausencia de los textos argumentativos. De todo esto se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas del manual *DELE Inicial. Preparación al diploma de español*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son textos donde se trabaja con información sobre cómo son y cuáles son las características de personas, objetos, lugares, ambientes, emociones, animales, paisajes, enfermedades y un largo etcétera, es decir, se trabaja con la perfecta definición de las realidades o posibilidades descriptivas con el fin de situarnos dentro del espacio-tiempo; de esa misma forma se trabaja con textos narrativos en forma de diarios, cartas, relatos de hechos y pequeñas historias con sentido cronológico, con lo cual se hace hincapié en la gramática que se da en este nivel con la mezcla de pasados, el repaso al presente y el uso del futuro, el imperativo o la introducción al subjuntivo. Si bien es cierto que este tipo de manuales están enfocados en la preparación para la superación del examen de acceso a la titulación de B1 de español como lengua extranjera, más que en el propio aprendizaje, y que por lo tanto los textos con los que se trabaja son de las tipologías mencionadas, la poca presencia del resto de las tipologías dificulta las posibilidades del alumnado para ir reforzando los conocimientos gramaticales, culturales o de léxico, entre otros, así como las posibilidades de aumentar y mejorar su comprensión lectora, por no mencionar que la poca presencia de textos argumentativos hace que se salga de lo establecido en el MCERL.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

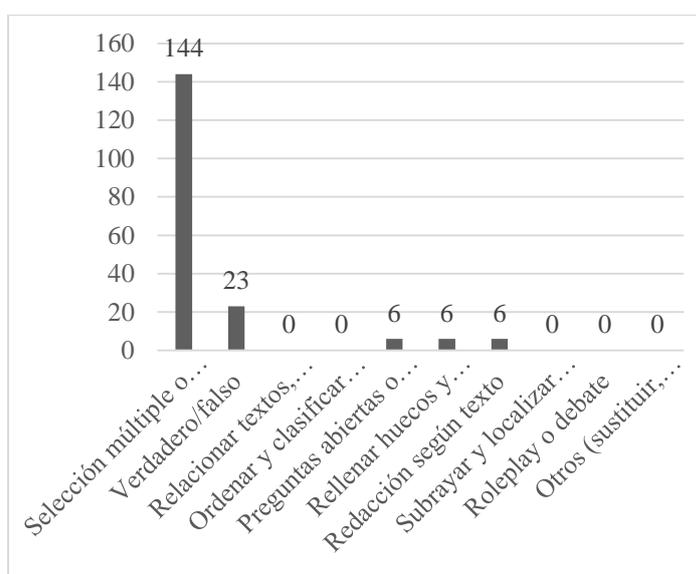


Gráfico 57. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo hay una tipología de actividades que prevalece claramente sobre el resto, así es, tras un simple vistazo es perfectamente observable cómo las actividades de selección múltiple constituyen la tercera parte del total de las actividades de todo el manual, seguidos, muy en la distancia, por las actividades de V/F y dejando al resto con una presencia casi inexistente o totalmente ausente.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías.

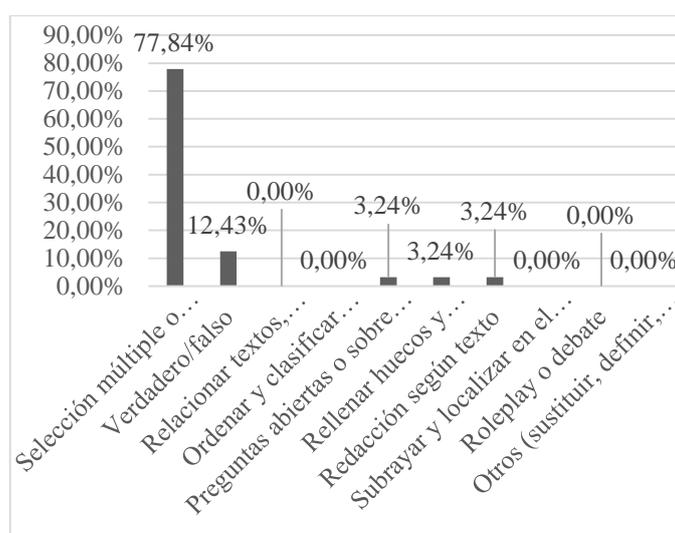


Gráfico 58. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas se presenta un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	144	77,84%
Verdadero/falso	23	12,43%
Relacionar textos, palabras, imágenes	0	0,00%
Ordenar y clasificar palabras, textos	0	0,00%
Preguntas abiertas o sobre el texto	6	3,24%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	6	3,24%
Redacción según texto	6	3,24%
Subrayar y localizar en el texto	0	0,00%
Role-play o debate	0	0,00%
Otros (sustituir, definir, resumir)	0	0,00%
Total	185	100,00%

Tabla 47. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, se observa cómo las actividades aparecen en tres grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades cuyo porcentaje se sitúa entre el 80% y 70% y que corresponde a las actividades de selección múltiple (77,84%), seguidos por un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 20% y 10%, en el que se agrupan los ejercicios de verdadero y falso (12,43%), y un último grupo entre el 10% y 10% con el restante de actividades.

De todo ese análisis, se puede concluir que las actividades que más peso tienen a lo largo de este manual, entiéndase las de selección múltiple y las de verdadero/falso, responden al mismo tipo de actividad, donde se presentan varias opciones o alternativas y donde solo una información es correcta. Si bien este tipo de actividades es una manera rápida de comprobar muchos aspectos de la memoria, comprensión o el análisis, trabajando la memoria con hechos concretos, no son apropiadas para medir aprendizajes relacionados con la habilidad de organizar o presentar ideas, o dicho de otra forma, aunque en los exámenes para la obtención del título de B1 nos encontramos con actividades de este tipo que, a modo general, permiten obtener una idea de los conocimientos generales del alumno, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son insuficientes, ya que no se profundiza en la información, con lo que el alumno no trabaja de una manera completa la misma ni contribuye a desarrollar su aprendizaje significativo.

1.14. Análisis del manual Aula 4 Curso de Español

Título:	<i>Aula 4 Curso de Español</i>
Autores:	Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C.
Editorial:	Difusión
Año y lugar de publicación:	2006, Barcelona

Tabla 48. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 4

a) Tipología textual

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.

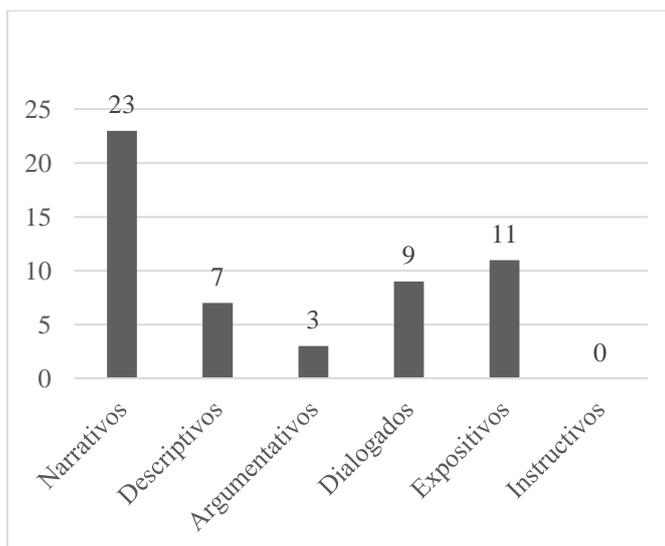


Gráfico 59. Gráfico de barras del número de textos de cada tipología

Tras analizar los resultados se puede observar cómo los textos narrativos son los que aparecen en mayor número de ocasiones, seguidos, aunque a gran distancia, de los textos expositivos, dialogados y descriptivos correlativamente. Por último, se aprecia la presencia casi inexistente de los textos argumentativos y la total ausencia de los textos instructivos, única tipología de la que no encontramos textos 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, resultando que, en primer lugar, casi la mitad de los textos son narrativos, en segundo lugar que la presencia de los textos expositivos, descriptivos y dialogados es similar, aunque los expositivos cuentan con una presencia mayor, y, por último, que el porcentaje de los textos argumentativos e instructivos es mínimo o inexistente, tal como se apreciaba en el gráfico anterior.

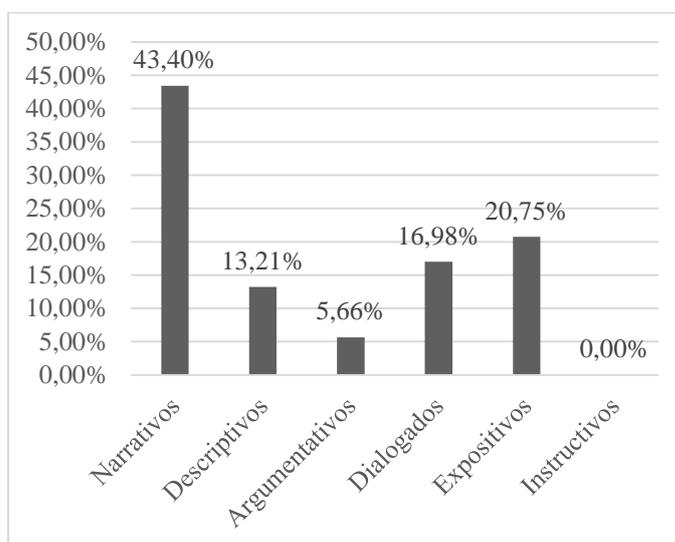


Gráfico 60. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	23	43,40%
Descriptivos	7	13,21%
Argumentativos	3	5,66%
Dialogados	9	16,98%
Expositivos	11	20,75%
Instructivos	0	0,00%
Total	53	100,00%

Tabla 49. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

Tras hacer el balance correspondiente, se concluye 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 dentro de él se encuentran con los textos narrativos (43,40%). El segundo grupo se sitúa en una horquilla del 30% y 20% y en él hallamos la presencia de los textos expositivos (20,75%). En el tercer grupo se sitúan los porcentajes entre el 20% y 10%, caso de los textos dialogados (16,98%) y descriptivos (13,21%). Por último, situamos un grupo entre el 10% y 0%, en el que hallamos los textos argumentativos (5,66%) y los instructivos (0,00%).

De todo ese análisis, y como ya ha sido expuesto, se puede concluir que los textos que predominan en este manual son, en su mayor parte, textos narrativos, los cuales abarcan casi la mitad del contenido total, seguidos de los expositivos, dialogados y descriptivos, que forman el grueso de la otra mitad, dejando una mínima parte, casi simbólica, a los textos argumentativos y quedando los textos instructivos sin presencia, o lo que es lo mismo, de todo esto se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas del manual *Aula 4*, a la hora de trabajar la comprensión lectora, son biografías, diarios, cartas, relatos de hechos 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 presencia de textos expositivos, descriptivos y dialogados el empobrecimiento de su presencia 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, por no mencionar que, aunque se trabajan los diálogos para reforzar la comunicación oral, el número de textos debería ser más proporcionado. Por último, y aún más destacable, la no presencia y la inexistencia de los textos instructivos y argumentativos genera un vacío dentro de la formación del alumnado que dificulta sus posibilidades para desarrollar y mejorar su comprensión lectora.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás:

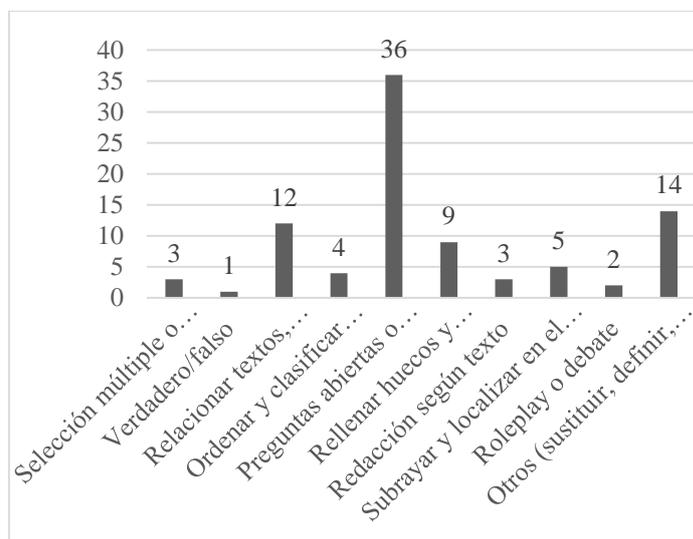


Gráfico 61. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo de entre todas las tipologías hay una que sobresale frente a todas y tres que le siguen, aunque de forma alejada. En primer lugar, aquella cuya presencia es la más abundante, son las actividades que tratan de preguntas, ya sea sobre el mismo texto, preguntas derivadas de él, preguntas abiertas, etc. Y, tras ella, los tres grupos, cuya presencia es casi similar, son aquellos que engloban los ejercicios de relacionar el texto con palabras o con imágenes, aquellos que se basan en rellenar huecos o completar frases o tablas y aquellos que hemos denominado *otros* y que engloban actividades diversas como realizar resúmenes, comentarios o exposiciones sobre un tema dado.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías, apreciándose que, de la suma de estos cuatro tipos de actividades mencionadas con anterioridad, se deriva casi el 80% del total, siendo, a su vez, la mitad de este porcentaje (40,45%), único de una sola tipología: las actividades de preguntas.

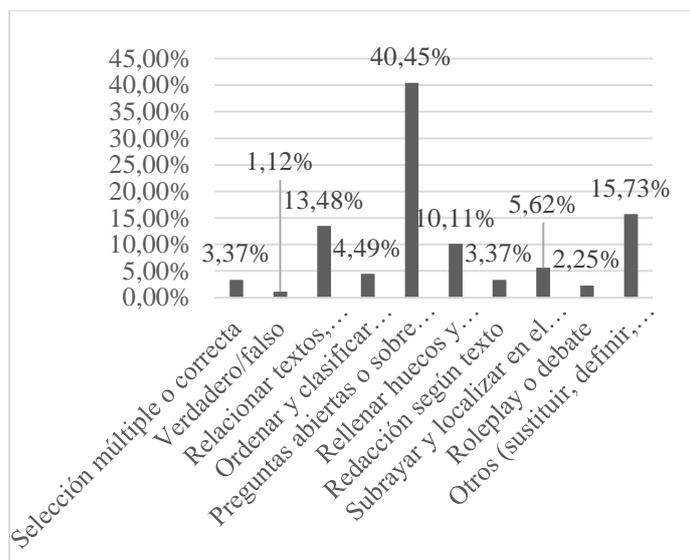


Gráfico 62. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas observamos un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado.

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	3	3,37%
Verdadero/falso	1	1,12%
Relacionar textos, palabras, imágenes	12	13,48%
Ordenar y clasificar palabras, textos	4	4,49%
Preguntas abiertas o sobre el texto	36	40,45%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	9	10,11%
Redacción según texto	3	3,37%
Subrayar y localizar en el texto	5	5,62%
Role-play o debate	2	2,25%
Otros (sustituir, definir, resumir)	14	15,73%
Total	89	100,00%

Tabla 50. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, se observa cómo las actividades aparecen en tres grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades, cuyo porcentaje se sitúa entre el 50% y 40%, que corresponde a las actividades de preguntas (40,45%); un segundo grupo que se sitúa entre 20% y 10% con actividades de rellenar o completar (10,11%), relacionar (13,48%) y otras tipologías (15,73%), y un último grupo, con una presencia mínima entre el 10% y 0%, en el que se posicionan el resto de las actividades.

De todo ese análisis, se puede concluir que las actividades que se presentan a lo largo de este manual se centran principalmente en buscar información específica que aparece dentro del texto, sobre todo en forma de preguntas concretas sobre algo determinado. También, y en la misma líneas, nos encontramos los ejercicios de rellenar o completar, y, aunque pueda parecer que las preguntas abiertas o ejercicios encuadrados dentro de la categoría *otros* sirven para profundizar en la comprensión lectora, lo que realmente ocurre es que se trabaja a partir del texto pero al margen de él; el texto no debe ser una excusa para ir a otro tema, debes ser el tema en sí mismo, debe facilitar al alumno todas las herramientas necesarias para un aprendizaje significativo que vaya más allá de localizar la información necesaria dentro del texto o un mero expositor temático.

1.15. Análisis del manual Aula 3. Curso de español. Nueva edición

Título:	<i>Aula 3. Curso de español. Nueva edición</i>
Autores:	Corpas, J. Garmendía, A. Soriano, C.
Editorial:	Difusión
Año y lugar de publicación:	2013, Barcelona

Tabla 51. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 3. Nueva Edición*

a) Tipología textual

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.

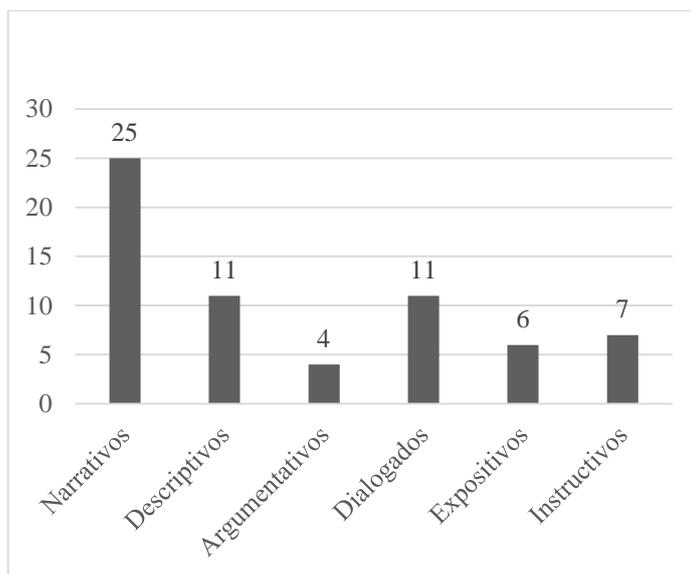


Gráfico 63. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Tras estudiar los resultados se puede comprobar cómo los textos narrativos son los que aparecen con más frecuencia, seguidos por los textos descriptivos y dialogados cuya representación es idéntica, y, por último, los textos argumentativos, expositivos e instructivos que tienen una presencia casi similar a lo largo del manual.

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 el porcentaje de textos narrativos se acerca al 40%, es decir, casi la mitad del total, por su parte los textos descriptivos y dialogados se presentan el mismo número de veces, quedando los expositivos e instructivos en menor medida y los argumentativos con una presencia muy pobre.

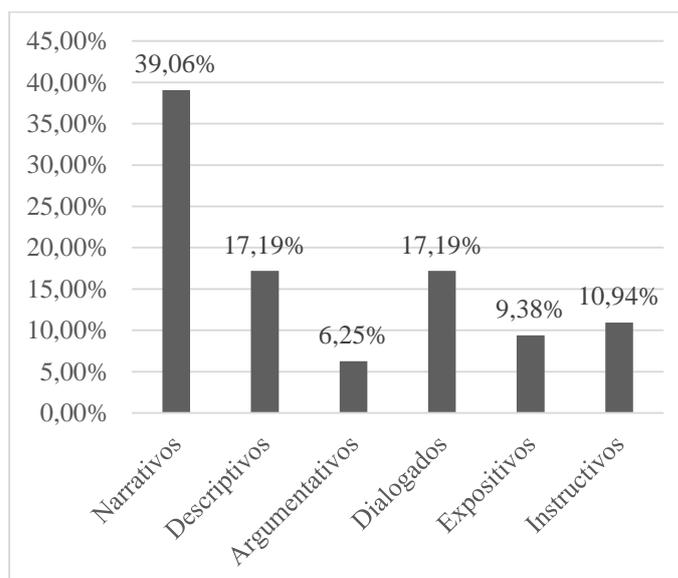


Gráfico 64. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

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.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	25	39,06%
Descriptivos	11	17,19%
Argumentativos	4	6,25%
Dialogados	11	17,19%
Expositivos	6	9,38%
Instructivos	7	10,94%
Total	64	100,00%

Tabla 52. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje.

En síntesis, podemos deducir que los textos se organizan en tres grupos bien diferenciados. El primer grupo se identifica con la presencia de textos entre un 40% y 30% y se corresponde con los textos narrativos (39,06%). El segundo grupo se sitúa en una horquilla del 20% y 10% y en él se encuentran los textos descriptivos (17,19%), dialogados (17,19%) e instructivos (10,94 %). Por último, situamos un tercer grupo cuyo porcentaje se sitúa entre el 10,00% y 0,00%, donde se hallan los textos expositivos (9,38%) y argumentativos (6,25%).

De todo este análisis, y como ya ha sido expuesto, se puede concluir que los textos que predominan en este manual son textos narrativos, los cuales abarcan casi la mitad del contenido total, seguidos de los descriptivos, los dialogados y, posteriormente, los instructivos y los expositivos, que forman el grueso de la otra mitad, dejando una mínima parte, casi simbólica, a los textos argumentativos, o lo que es lo mismo, de todo esto se deduce que lo que el alumno encuentra dentro de las páginas del manual *Aula 3*, en su nueva edición, a la hora de trabajar la comprensión lectora son, principalmente, biografías, noticias, diarios, cartas, relatos de hechos 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. Al tratarse de una versión actualizada, lo cierto es que, aunque la presencia de textos narrativos es mayor, el resto de tipologías aparecen representadas en un número más bien proporcionado, así los textos descriptivos y dialogados suman entre los dos el mismo número que los narrativos.

Es importante la aparición de un cuerpo amplio de textos instructivos, los cuales se identifican con textos del nivel que se está trabajando, como todos aquellos que tratan el futuro o se adaptan a situaciones como las hipótesis y los consejos. En menor medida aparecen los textos expositivos y argumentativos, los cuales requieren un grado mayor de dificultad por parte del alumnado por tratarse de temas muy específicos e implicar un juicio de valores. Lo cierto es que, si bien encontramos la presencia de todas las tipologías textuales, el amplio número dedicado a la narración dificulta que habilidades de comprensión lectora pertenecientes a otras tipologías, como la argumentativa o la expositiva, se desarrollen por igual, con lo que el progreso de la habilidad lectora se ve empobrecido, y aunque pueden representar mayores

complicaciones, ya nos encontramos en un nivel en el que el alumno es capaz de ir solventando dichas dificultades si se le dan las herramientas necesarias.

b) Tipología de actividades

El siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con las demás.

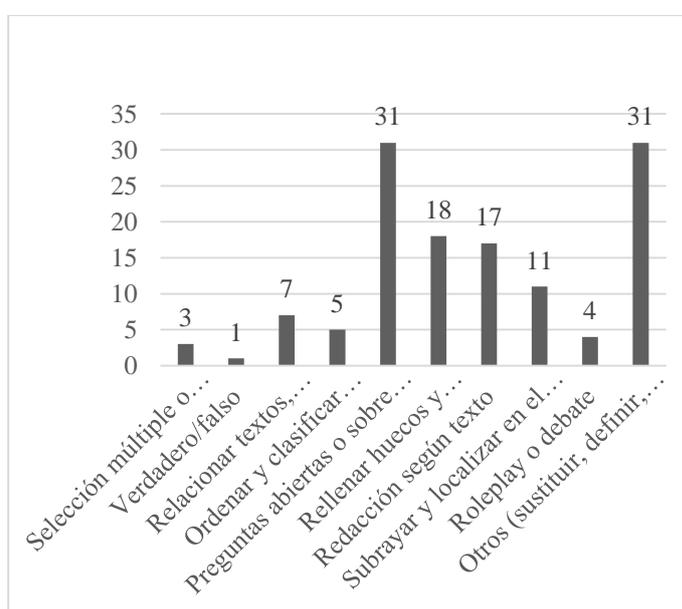


Gráfico 65. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras se aprecia cómo, de entre todas las tipologías de actividades, prevalecen dos tipos: aquellas relacionadas con las preguntas, ya sean sobre cuestiones puntuales del texto, ya sean preguntas abiertas o de otras índoles, y aquellas que hemos tenido a bien denominar *otros*, que engloban actividades tan diversas como resumir, definir, comentar con los compañeros o buscar en el diccionario. A estas dos les sigue un segundo grupo compuesto por las actividades de rellenar o completar, redacción y subrayar o localizar. El resto de actividades tienen una presencia similar en el manual, siendo mínima en algunos casos.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías, apreciándose que de la suma de las actividades sobre preguntas y la tipología *otros* se deriva casi la mitad del total del manual.

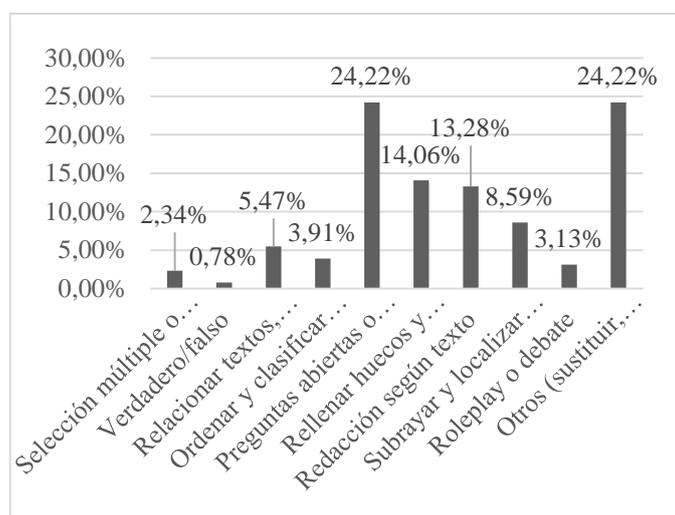


Gráfico 66. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas, se observa un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	3	2,34%
Verdadero/falso	1	0,78%
Relacionar textos, palabras, imágenes	7	5,47%
Ordenar y clasificar palabras, textos	5	3,91%
Preguntas abiertas o sobre el texto	31	24,22%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	18	14,06%
Redacción según texto	17	13,28%
Subrayar y localizar en el texto	11	8,59%
Role-play o debate	4	3,13%
Otros (sustituir, definir, resumir)	31	24,22%
Total	128	100,00%

Tabla 53. Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, se puede apreciar cómo las actividades aparecen en tres grupos claramente diferenciados. El primer grupo de actividades, cuyo porcentaje se sitúa entre el 30% y 20%, se corresponde a las actividades de preguntas abiertas o sobre el texto y a la tipología que hemos denominado *otros* (24,22%). En segundo lugar, nos encontramos con un grupo situado entre un 20% y 10%, en el que se agrupan los ejercicios de rellenar, completar (14,06%) y ejercicios de redacción (13,28). Por último, el tercer grupo se situaría en una horquilla entre el 10% y 0%, en el que se engloba el resto de las actividades.

De todo ese análisis podemos concluir que las actividades que se presentan a lo largo de este manual se centran principalmente en buscar información concreta que aparece dentro del texto, ya sea en forma de pregunta, o para rellenar o completar algún tipo de información, con lo que el alumno no trabaja de una manera completa la comprensión lectora y el aprendizaje significativo pues, en la mayoría de los casos, con localizar la información necesaria, se da por finalizada la actividad, y aunque es cierto que dentro de la categoría *otros* aparecen algún tipo de actividades que buscan el resumen del texto o la búsqueda del tema, también nos encontramos con otras actividades como pueden ser buscar en el diccionario, donde realmente vemos, que en ninguna de ellas se profundiza en la comprensión, las estrategias que se utilizan para trabajarlo son insuficientes y se parte del texto pero al margen de él; el texto no debe ser una excusa para ir a otro tema, debe ser el tema en sí mismo, ha de facilitar al alumno todas las herramientas necesarias para un aprendizaje significativo que vaya más allá de localizar la información necesaria dentro del texto o de ser un mero expositor temático.

2. Interpretación de los datos en conjunto obtenidos tras el análisis individual de los manuales

Tras el análisis en particular de quince de los manuales más actuales y mayor difusión en el estudio del español como lengua extranjera, tanto en lo concerniente a la tipología textual, como acerca de las actividades utilizadas para trabajar dichos textos para una buena comprensión lectora, es de obligada necesidad un cruce de todos los datos obtenidos a fin de establecer un patrón que, por encima de salvedades particulares, muestre un panorama completo de cual es la tipología textual con la que hoy en día se trabaja la comprensión lectora en los diferentes manuales de B1 y cuáles son los principales tipos de actividades que se utilizan como herramientas para conseguir este fin. Solo así tendremos una visión global con la que poder establecer pautas, corregir posibles carencia y enriquecer, en definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en ELE.

A fin de seguir una coherencia temática, el análisis global seguirá las mismas pautas que los diferentes análisis individuales, de ese modo, distinguiremos entre una parte a) con las tipologías textuales y una parte b) con los diferentes tipos de actividades.

a) Tipología textual

Una vez obtenidos los valores de los diferentes manuales analizados y habiendo cruzado los datos obtenidos, 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 la suma de todos los manuales objeto de estudio.

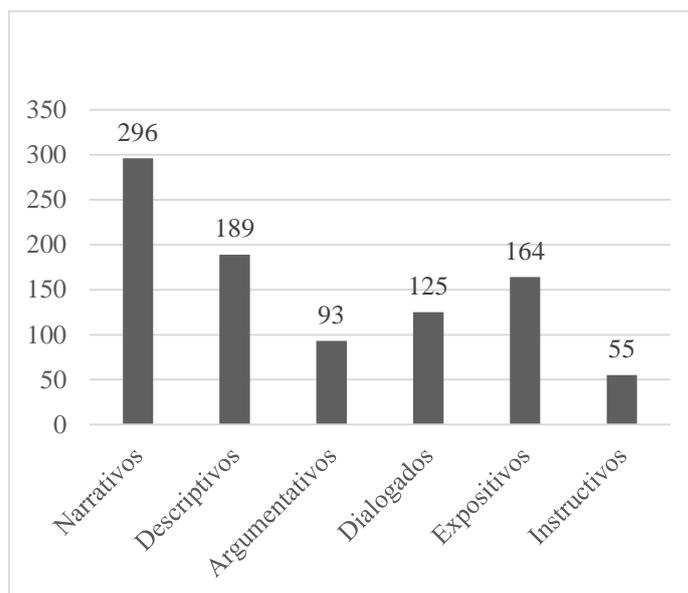


Gráfico 67. Gráfico de barras del número de textos de cada tipología

Si analizamos los resultados, podemos comprobar cómo los textos narrativos son la tipología, con diferencia, más empleada en los manuales de B1, seguidos gradualmente por los textos descriptivos, expositivos, dialogados, argumentativos e instructivos.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, apreciándose que mientras el porcentaje de los narrativos es un poco superior, los textos descriptivos y dialogados trabajan en un porcentaje casi similar, al igual que ocurre con los dialogados y argumentativos. De la misma forma se aprecia que frente al total de textos, la tipología de los instructivos es la que tiene menor presencia en los manuales de B1.

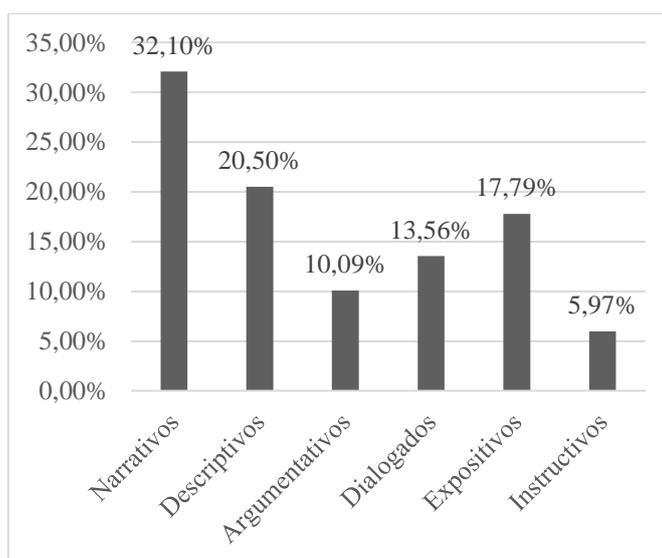


Gráfico 68. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

Por último, en la siguiente tabla se puede observar un resumen de la relación existente entre el número de textos de cada tipología y el porcentaje que implica del total.

Tipología textual	N.º de textos	Porcentaje
Narrativos	296	32,00%
Descriptivos	189	20,50%
Argumentativos	93	10,09%
Dialogados	125	13,56%
Expositivos	164	17,79%
Instructivos	55	5,97%
Total	922	100,00%

Tabla 54. Tabla resumen global del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, podemos deducir que los textos se organizan en cuatro grupos diferenciados. En primer lugar nos encontramos con la presencia de los textos cuyo porcentaje se sitúa entre el 40% y el 30%, caso único de los textos narrativos (32,00%), a continuación, si bien hay un grupo que se encuentra entre el 20% y el 10%, vemos pertinente hacer una separación entre ellos debido al número elevado de la muestra de

tipologías textuales objeto del estudio, con un total de 922 textos, así diferenciamos un segundo grupo ubicado en una horquilla entre el 20% y el 15% aproximadamente, en el cual incluimos los textos descriptivos (20,50%) y los textos expositivos (17,79%), tras estos el tercer grupo se posiciona entre el 15% y el 10% con los textos dialogados (13,56%) y argumentativos (10,00%) y por último se halla un último grupo con textos que aparecen menos del 10%, como ocurre o la tipología de los instructivos (5,97%).

Tras estudiar los datos obtenidos del análisis de los diferentes manuales y cotejarlos para establecer unos parámetros de frecuencia y uso, queda constancia de que la tipología más empleada en general es la narrativa y la menos utilizada la instructiva, incluso en algunos casos es inexistente. Por su parte 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, se nota una mayor presencia de los descriptivos y expositivos frente a los dialogados o argumentativos. 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 orden en el que aparecen las mismas parece un tanto lógico, en tanto en cuanto los textos descriptivos y expositivos han sido trabajados con mayor asiduidad en niveles inferiores, mientras que el argumentativo, por ejemplo, es a partir de dicho nivel que empieza a trabajarse en profundidad pues será este el momento en el que el alumno posea los recursos comunicativos o léxicos para poder enfrentarse a ellos. En este sentido, el MCERL 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 recordamos que algunas de las características esenciales que un nuevo lector debe tener al finalizar el nivel B1 son 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.

Es importante tener en cuenta que el nivel B1, también llamado intermedio, es un nivel que se establece como tránsito hacia el asentamiento de la lengua, pues

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 comprensión 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 supone una carencia en la base misma de la formación. No consiste, claro está, en estudiar todas las tipologías por igual, pues no supondría un grado de adecuación correcto a los conocimientos del alumno, pero sí sería interesante encontrarse con una mayor variedad, así como la forma misma en la que los textos son trabajados debe establecer pautas que afiancen las estrategias y ayuden a desarrollar las destrezas de cara a que el proceso de enseñanza y aprendizaje alcance éxito.

b) Tipología de actividades

Con los valores de los diferentes manuales establecidos y una vez cruzados los datos obtenidos tras el análisis de las actividades relacionadas con la comprensión lectora encontrada en los diferentes manuales, el siguiente gráfico de barras representa el número de actividades de cada tipología previamente definida en relación con la cantidad total existentes en la suma de todos los manuales objeto de estudio.

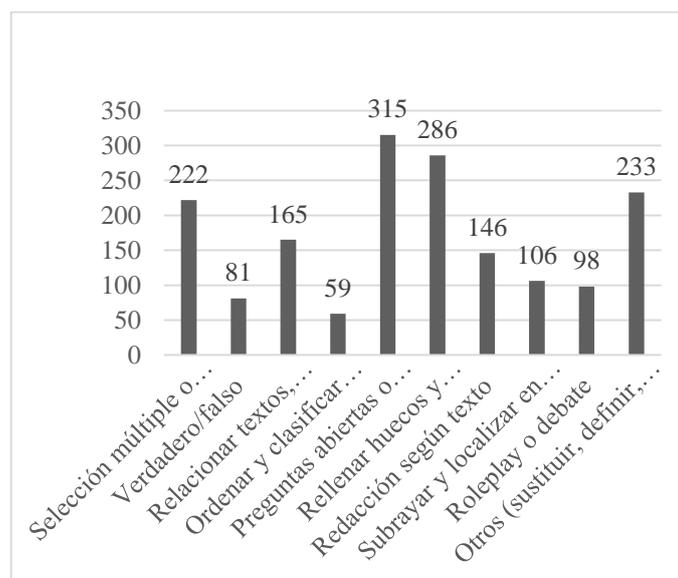


Gráfico 69. Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología

En este diagrama de barras podemos observar cómo las actividades más usuales en los manuales de B1 son aquellas relacionadas con las preguntas sobre el texto o preguntas abiertas, así como las actividades de completar frases, tablas, y rellenar huecos a partir de unas pautas marcadas en el propio ejercicio. A su vez los ejercicios de otras tipologías, denominados *otros*, aparecen en un alto número, encontrándonos otros tipos de actividades complementarias como exposiciones solitarias o en grupo, resúmenes, comentar al compañero, traducir a tu idioma, búsqueda en internet o en diccionario, cambiar el tiempo verbal, etc., que en conjunto como *otros* tienen gran repercusión en los manuales, pero individualmente tendrían poca presencia.

Aunque apreciamos también un elevado número de ejercicios de selección múltiple, este dato realmente podemos denominarlo como un “falso positivo”, es decir, realmente las actividades de selección múltiple que hemos encontrado dentro de los diferentes manuales tienden a aparecer en mayor o menor medida con la misma frecuencia que el resto de actividades. Sin embargo, hay un manual en concreto, *DELE Inicial. Preparación al diploma de español*, donde el número se eleva considerablemente, lo que provoca que la media se eleve, aunque su presencia sea mucho menor si solo se tuvieran en cuenta los catorce manuales restantes. El resto de tipologías aparecen de forma escalonada comenzando por los ejercicios de relación entre textos, textos-imagen, seguidos por las actividades de redacción, subrayar o localizar en el texto o los debates y juegos de *roleplay* y con una presencia un poco menor los ejercicios de verdadero/falso y aquellos destinados a ordenar, clasificar textos o partes del mismo.

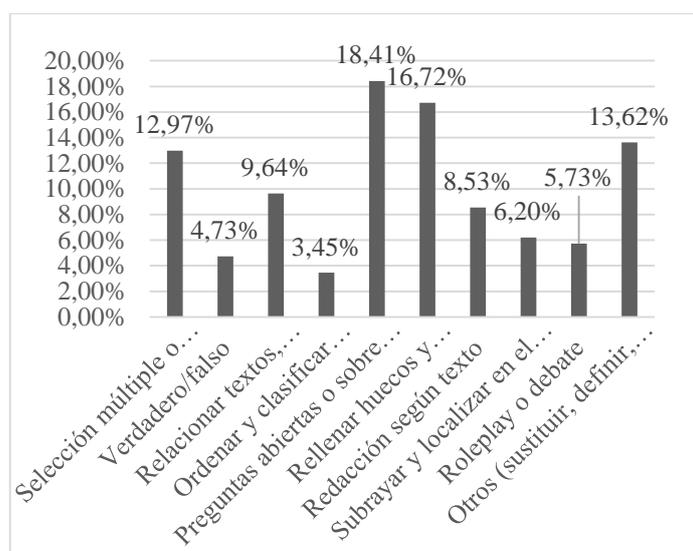


Gráfico 70. Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades

Del cruce de datos obtenidos en las anteriores gráficas observamos un resumen del número de actividades de cada tipología y el porcentaje que implica del total dando el siguiente resultado:

Tipo de actividades	N.º de actividades	Porcentaje
Selección múltiple o correcta	222	12,97%
Verdadero/falso	81	4,73%
Relacionar textos, palabras, imágenes	165	9,64%
Ordenar y clasificar palabras, textos	59	3,45%
Preguntas abiertas o sobre el texto	315	18,41%
Rellenar huecos y completar frase, tablas	286	16,72%
Redacción según texto	146	8,53%
Subrayar y localizar en el texto	106	6,20%
Role-play o debate	98	5,73%
Otros (sustituir, definir, resumir)	233	13,62%
Total	1711	100,00%

Tabla 55. Tabla resumen global del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje

Vista la relación número de actividades-porcentaje, observamos cómo las actividades aparecen en cuatro grupos claramente diferenciados: un primer grupo de actividades cuyo porcentaje se sitúa entre el 20% y 15% y que corresponde a las actividades de preguntas abiertas o sobre el texto (18,41%) y de rellenar o completar (16,72%), seguidos muy de cerca por un segundo grupo, cuya aparición se repite entre un 15% y 10%, en el que se agrupan los ejercicios agrupados en *otros* (13,62%) y selección múltiple (12,97%), un tercer grupo en la horquilla de 10% al 5% con las actividades de relación (9,64%) subrayar o localizar (6,20%) y roleplay o debates (5,73%) y un último grupo entre el 5% y 0% con el restante de actividades.

De todo ese análisis, podemos concluir que, a la hora de trabajar la comprensión lectora, no todas las actividades usadas para ello profundizan en la adquisición de un aprendizaje significativo. Aunque es cierto que nos encontramos con actividades concretas en la mayoría de los manuales que sirven para fomentar la destreza y contribuir con ello al éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje, en conjunto nos encontramos con muchos ejercicios que se limitan a “pasar de puntillas”. En este sentido es muy interesante observar, además de la función o para lo que el manual está destinado (preparación del *DELE*, por ejemplo), el año de publicación, ya que se puede comprobar que la tendencia más actual, frente a la de años precedentes, va bien encaminada hacia un trabajo correcto de la comprensión lectora, si bien aún queda un largo camino por recorrer.

Así abundan los ejercicios sobre preguntas, ya sean sobre algún aspecto puntual o sobre preguntas abiertas; en ese sentido y aunque es cierto que lo que hemos encontrado tras el análisis es más presencia de preguntas sobre aspectos puntuales las cuales no contribuyen especialmente a desarrollar la comprensión lectora pues, con frecuencia, el alumno se limita a buscar la respuesta deseada dentro del texto. Lo cierto es que el otro tipo de preguntas, las abiertas, bien trabajadas, tanto antes de empezar la lectura como a la finalización de la misma, permiten al alumno desarrollar su aprendizaje significativo, pues con las previas, se prepara el terreno sobre el que se va a trabajar a la par que se dan pautas sobre los nuevos conocimientos para que el alumno vaya enlazándolos con los que ya posee, de la misma forma, a la finalización

del texto el alumno asienta esos nuevos contenidos, los relaciona y afianza con lo que ya conoce, creándose así un vínculo que completa el proceso.

De idéntica manera ocurre con los ejercicios que hemos incluido dentro de la categoría otros, de hecho, de cara al futuro, son sobre este tipo de actividades: resúmenes, búsqueda de la estructura, sacar el tema, búsqueda de información complementaria en la red, entre otros, sobre los que hay que encaminar el trabajo de la comprensión lectora.

En definitiva, lo que se deriva del análisis realizado es que en lo referente a la comprensión lectora, los manuales más actuales, con respecto a los más antiguos, van bien encaminados en pos de conseguir un mejor resultado en la comprensión lectora de los alumnos. Sin embargo, aún existen muchas actividades que no contribuyen en absoluto a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que se puede profundizar aún más con actividades más enriquecedoras, que tengan en cuenta los tres factores de los que depende de la comprensión lectora, es decir, de cara a un futuro el camino a seguir será el de realizar actividades motivadoras que trabajen el antes, el durante y el después, actividades que guíen todo el proceso completo, que ayuden a extraer el significado del texto, que trabajen aspectos puntuales, de vocabulario, de sintaxis, o generales, pero que al terminar la lectura el alumno sepa de qué va el texto, lo comprenda, lo asimile a sus conocimientos; actividades dedicadas a la verdadera comprensión lectora que ayuden a completar el trabajo que el alumno debe realizar, que lo guíen y lo respalden por el camino.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO E INTERPRETATIVO DE LOS MANUALES ESTUDIADOS

1. Análisis individual cualitativo e interpretativo de los manuales estudiados

En el siguiente capítulo quedan presentes los resultados obtenidos en el análisis individual de cada manual objeto de estudio en relación al ámbito descriptivo. Tal y como se refiere en el capítulo quinto de la presente tesis, este estudio consiste en un planteamiento exploratorio-cualitativo-interpretativo, para el cual se rellenará un cuestionario, con un total de treinta y ocho preguntas, que se dividirá en tres ámbitos: formal, de contenidos y metodológico.

En el primero de los ámbitos, el formal, se realizarán preguntas concernientes al aspecto estético o de diseño, como bien pueden ser la disposición, la tipología o el acompañamiento con imágenes que favorezcan la predisposición, la motivación y el acceso mismo a los textos para una mejor comprensión lectora.

En el ámbito de contenidos se cuestionará todo lo relacionados con los propios

textos, la adecuación al nivel trabajado, la diversidad de los mismos, su correspondencia con el MCREL, por citar solo algunos ejemplos, que nos aporten información sobre cómo son tratados los diferentes textos y contenidos en el manual objeto de estudio.

Por último, dentro del ámbito metodológico, se plantearán cuestiones que tengan que ver con si existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura, si se aportan estrategias de aprendizaje adecuadas al nivel, entre otros, que en resumidas cuentas nos brinden información de cuál es el proceso que se lleva a cabo y cómo son trabajados los textos.

A fin de establecer un criterio de control mediante los cuales obtener información con las que poder trabajar, cada uno de estos tres ámbitos contienen una serie de preguntas evaluables mediante la clasificación de: 1) Muy inadecuada 2) Bastante inadecuada 3) Ni adecuada ni inadecuada 4) Bastante adecuada 5) Muy adecuada).

Es preciso destacar que la decisión de tomar una escala numérica en el desarrollo de los cuestionarios no tiene otra función que la de poder contabilizar los resultados del estudio para una posterior conclusión global en el segundo de los apartados de este capítulo⁹¹, que lleve a una reflexión mediante el cruce de todos los datos obtenidos por cada una de las preguntas del cuestionario. Con esto se podrá ver con bastante concreción cómo es trabajada la comprensión lectora desde un punto de vista descriptivo y con ello señalar tanto los aspectos positivos que se deben mantener como aquellos apartados más deficientes estableciendo las posibles medidas para la solución de los problemas detectados.

⁹¹ Se quiere dejar constancia de que en ningún caso se trata de una puntuación del manual en cuanto a su calidad de modo positivo o negativo. El estudio tiene la intención de tratar el estado de la cuestión de un modo general sirviendo como guía para detectar cualquier punto débil existente en el material docente.

1.1. Cuestionario del manual *Nuevo Prisma*

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

Tabla 56. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nuevo Prisma*

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?								
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?								
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?								
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?								
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?								
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?								
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?								
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?								
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?								

1.2. Cuestionario 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

Tabla 57. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual *Nueva Sueña 2*

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?					
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?					
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?					
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?					
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?					
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?					
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?					
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?					
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?					

1.3. Cuestionario del manual *Prisma progresiva*.

Título:	<i>Prisma progresiva. Método español para extranjeros</i>
Autores:	VV.AA Equipo prisma
Editorial:	Edinumen
Año y lugar de publicación:	2007, Madrid

Tabla 58. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual *Prisma progresiva*

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?					
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?					
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?					
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?					
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?					
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?					
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?					
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?					
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?					

1.4. Cuestionario del manual *Tema a Tema. Español lengua extranjera*

Título:	<i>Tema a Tema. Español lengua extranjera</i>
Autores:	Coto Bautista, V., Turza Ferré, A.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía. S.A.
Año y lugar de publicación:	2014, Madrid

Tabla 59. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual *Tema a Tema*

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?				
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?				
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?				
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?				
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?				
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?				
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?				
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?				
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?				

1.5. Cuestionario del manual *Meta ELE.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

Tabla 60. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual *Meta Ele. B1.1*

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?		■			
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					■
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?				■	
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?				■	
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?			■		
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?		■			
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?				■	
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?			■		
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?		■			

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?			■		
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?				■	
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?				■	

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?							
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?							
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?							
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?							
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?							
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?							
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?							
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?							
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?							
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?							
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos ¿es progresivo a lo largo del manual?							

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?						
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?						
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?						
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?						
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?						
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?						
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?						
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?						
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?						

1.6. Cuestionario del manual *Meta ELE B1+*

Título:	<i>Meta ELE. Curso español de supervivencia B1+</i>
Autores:	Rodríguez Martín, J.R., Pérez de la Fuente, L.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía S.A.
Año y lugar de publicación:	2013, Madrid

Tabla 61. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Meta ELE B1+*

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?		■			
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					■
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					■
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?				■	
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?			■		
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?		■			
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?				■	
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?			■		
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?		■			

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?				■	
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?				■	
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?				■	

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?				
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?				
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?				
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?				
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?				
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?				
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?				
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?				
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?				

1.7. Cuestionario del manual *Destino Dele*

Título:	<i>Destino Dele</i>
Autores:	Grazia Donati, M ^a
Editorial:	Cideb
Año y lugar de publicación:	2013, Génova

Tabla 62. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual *Destino Dele*

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?							
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?							
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?							
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?							
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?							
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?							
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?							
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?							
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?							

1.8. Cuestionario del manual *ELE Actual*.

Título:	<i>ELE Actual. Curso de español para extranjeros.</i>
Autores:	Borobio, V., Palencia, R.
Editorial:	Ediciones S.M.
Año y lugar de publicación:	2013, Madrid

Tabla 63. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual ELE Actual*

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?					
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?					
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?					
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?					
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?					
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?					
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?					
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?					
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?					

1.9. Cuestionario del manual *Español Lengua viva 2*

Título:	<i>Español Lengua viva 2</i>
Autores:	VV.AA Equipo Santillana
Editorial:	Santillana
Año y lugar de publicación:	2008, Madrid

Tabla 64. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Español Lengua viva 2*

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?					
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?					
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?					
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?					
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?					
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?					
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?					
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?					
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?					

1.10. Cuestionario del manual *Gente hoy 2*

Título:	<i>Gente hoy 2. Curso de español</i>
Autores:	Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N.
Editorial:	Difusión.
Año y lugar de publicación:	2014, Madrid

Tabla 65. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual *Gente hoy 2*

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?							
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?							
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?							
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?							
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?							
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?							
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?							
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?							
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?							

1.11. Cuestionario 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

Tabla 66. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nuevo Español en Marcha 3*

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?								
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?								
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?								
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?								
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?								
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?								
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?								
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?								
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?								

1.12. Cuestionario del manual Embarque 3

Título:	<i>Embarque 3. Curso de español lengua extranjera</i>
Autores:	Alonso Cuenca, M., Prieto Prieto, R.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía S.A.
Año y lugar de publicación:	2014, Madrid

Tabla 67. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Embarque 3

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?								
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?								
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?								
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?								
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?								
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?								
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?								
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?								
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?								

1.13. Cuestionario del manual DELE Inicial

Título:	<i>DELE Inicial. Preparación al diploma de español</i>
Autores:	García-Viñó Sánchez, M.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalia. S.A
Año y lugar de publicación:	2011, Madrid

Tabla 68. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual DELE Inicial

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?				
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?				
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?				
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?				
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?				
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?				
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?				
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?				
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?				

1.14. Cuestionario del manual Aula 4

Título:	<i>Aula 4 Curso de Español</i>
Autores:	Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C.
Editorial:	Difusión
Año y lugar de publicación:	2006, Barcelona

Tabla 69. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 4

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?					
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?					
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?					
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?					
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?					
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?					
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?					
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?					
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?					
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?					
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?					

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?						
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?						
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?						
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?						
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?						
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?						
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?						
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?						
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?						

1.15. Cuestionario del manual Aula 3

Título:	<i>Aula 3. Curso de español. Nueva edición</i>
Autores:	Corpas, J. Garmendía, A. Soriano, C.
Editorial:	Difusión
Año y lugar de publicación:	2013, Barcelona

Tabla 70. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 3. Nueva Edición

Análisis aspectos formales		1	2	3	4	5
1	Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?					
2	Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?					
3	Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?					
4	¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?					
5	¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?					
6	En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?					
7	El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?					
8	¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?					
9	¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?					

Análisis de los contenidos		1	2	3	4	5
10	El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?					
11	Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCER para el nivel de referencia?					
12	¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?					

13	Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?								
14	¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?								
15	¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?								
16	Los contenidos, ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?								
17	¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?								
18	¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?								
19	¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?								
20	¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?								
21	Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?								
22	¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?								
23	En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?								

Análisis metodológico		1	2	3	4	5
24	Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?					
25	Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?					
26	Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?					
27	¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?					
28	¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?					
29	¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?					

30	Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?							
31	Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?							
32	Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?							
33	El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?							
34	¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?							
35	¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?							
36	Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?							
37	¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?							
38	¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?							

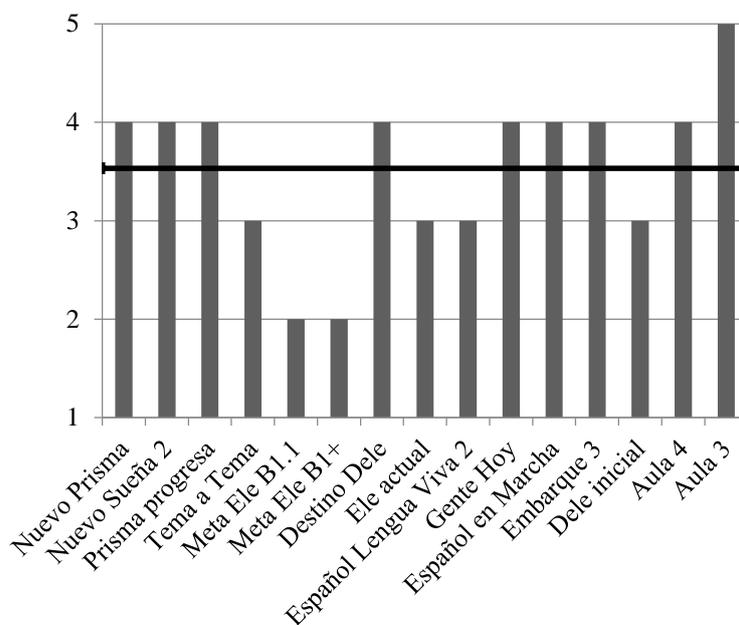
2. Conclusión estadística e interpretación global de los datos obtenidos por pregunta

Tras los cuestionarios individuales de los quince manuales, tanto en lo concerniente a sus aspectos formales, de contenido y metodológicos, es pertinente realizar un cruce con todos los datos obtenidos para realizar una lectura completa que nos ofrezca unos datos estadísticos sobre todos y cada uno de los aspectos que se han tratado a lo largo del cuestionario en cada una de sus tres partes. Gracias a ello se conseguirá, además de saber cuáles son las principales tipologías y actividades con las que se trabaja la comprensión lectora, profundizar en la misma desde aspectos mucho más puntuales como pueden ser el diseño, si se corresponden con los objetivos del MCERL o si fomentan y trabajan el aprendizaje significativo para con ello, al igual que ocurría en el capítulo precedente, obtener una visión global con la que poder establecer pautas, corregir posibles carencia y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en ELE.

La metodología que se llevará a cabo para realizar esta parte consistirá en coger cada una de las preguntas del cuestionario y realizar una gráfica donde se crucen los valores dados a la misma pregunta en los diferentes manuales. De esa forma se conseguirá obtener una puntuación media que nos ofrezca unos valores con los que poder detectar posibles carencias y aspectos a mejorar.

a) Aspecto formal

1.- Los textos incluidos dentro del manual, ¿poseen un diseño y una maquetación atractiva que facilitan el interés del alumnado?

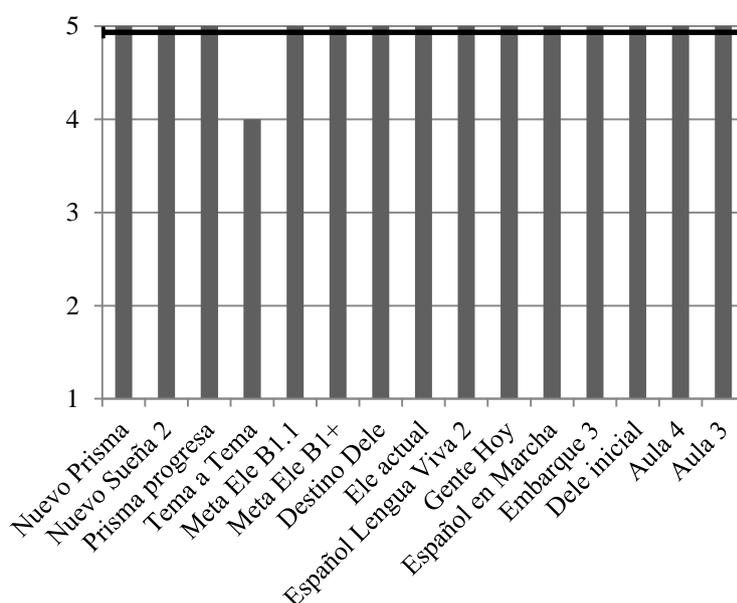


Gráfica 71. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tras el cruce de datos obtenidos en cada uno de los manuales, se puede observar cómo la media alcanzada se sitúa entre el 3 y el 4, ligeramente más cerca del 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado), con lo que es posible establecer que, en la mayor parte de los casos en cuanto a maquetación y diseño, los manuales suelen ofrecer los contenidos de una forma atractiva y llamativa, para con ello conseguir el interés del alumno, servir como un elemento motivador y facilitar la lectura y el trabajo mismo con los textos. Sin embargo, a pesar del resultado obtenido, existen casos en los que estos aspectos pueden ser mejorables como se observa en algunos manuales, donde nos encontramos con el uso de colores demasiado chillones, poco espacio entre textos o una maquetación muy ajustada o un tanto caótica que pueden llegar a confundir al alumno y dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

A pesar de esto, el balance global es positivo y se puede afirmar que, en líneas generales, el diseño y la maquetación es algo que se suele cuidar bastante dentro de los manuales del nivel B1 de ELE.

2.-Respecto a la tipografía, ¿poseen estos una tipografía legible que posibilite una lectura ágil y cómoda sin inducir a errores?



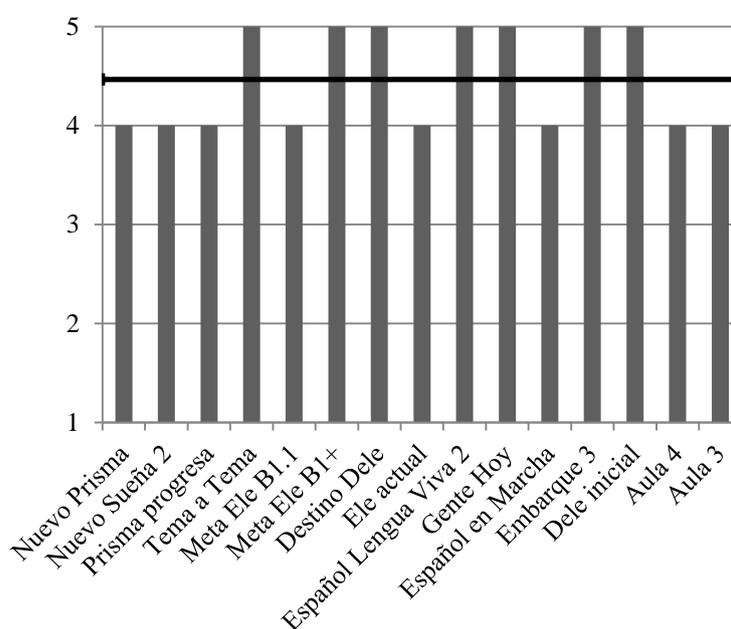
Gráfica 72. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Como se muestra en la gráfica, la media obtenida, tras el cotejo de los quince manuales analizados, es casi de un 5 (muy adecuado). El motivo de que no sea totalmente un 5 se debe a la puntuación sobre 4 de uno de los manuales objetos de estudio que hace uso de una tipografía, la cual si bien se puede decir que es de fácil lectura y tiene un tamaño adecuado, da una presencia al manual un tanto infantil, con lo que, en determinados casos, puede no ser la ideal para un grupo de alumnos más adultos o incluso adolescente.

Al margen de este detalle, podemos concluir con un balance generalmente muy positivo sobre este apartado afirmando que la tipografía que se emplea en los manuales busca habitualmente la claridad y la facilidad en la lectura, para ello se utilizan

diferentes tipos de fuentes, con distintos colores, rotulados, tamaños etc., que sirven como apoyo para reflejar los distintos apartados del manual ayudando en la comprensión y visualización rápida por parte del alumnado, evitando los errores en la comprensión de la estructura del manual, textos, actividades, gramática etc.

3.- Las instrucciones de uso que se incluyen en el enunciado del texto, ¿están adaptadas al nivel de conocimiento de los alumnos, son directas y de fácil comprensión?

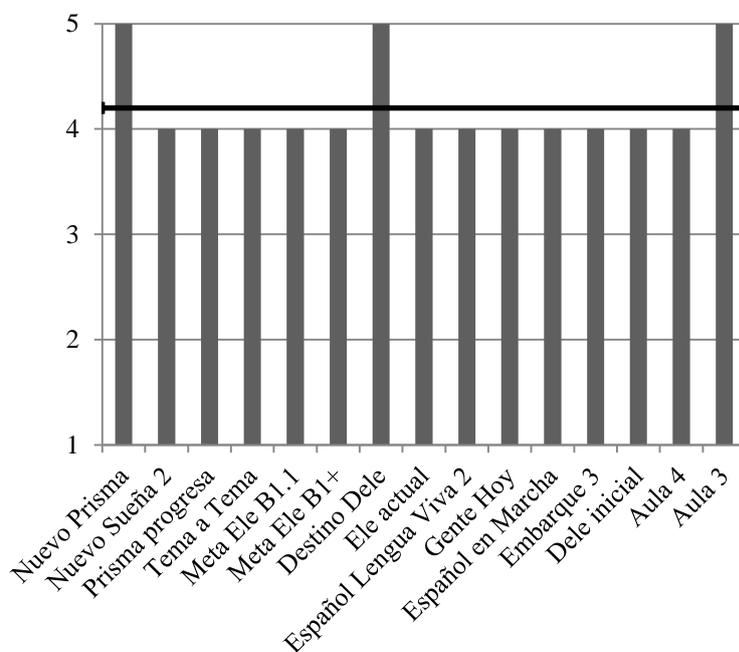


Gráfica 73. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Así como se aprecia en el gráfico, la media de la suma de todos los resultados obtenidos en esta pregunta se encuentra entre el 4 y 5 (entre bastante adecuado y muy adecuado), con lo que se puede sentenciar que los manuales, en este aspecto cumplen, *grosso modo*, con los objetivos marcados, de esa forma los enunciados suelen ser concisos, además de hacer uso de frases cortas con una sintaxis y un vocabulario adecuado para el nivel que facilitan el acceso al mismo. No obstante, y aunque en algunos manuales no ocurre, la distinción entre bastante adecuado y muy adecuado se debe a la longitud de dichos enunciados, ya que aunque se trabaje con frases cortas, en

algunos casos estas se extienden un poco más de lo que se considera muy adecuado en este estudio, no llegando por tanto a ser tan precisos como los puntuados con 5, donde con pocas palabras y con frases con una estructura muy sencilla se dan todos los datos e instrucciones necesarias para que el alumno entienda a la perfección lo que necesita realizar, sin la posibilidad de que llegue a perderse, como de hecho a veces ocurre en lectura de enunciados largos y enredados, que los confunden y pueden incitar a errores de comprensión en lo que se le está pidiendo.

4.- ¿Incluyen los textos títulos con marcas tipográficas que ayuden a su identificación, clasificación y jerarquización?



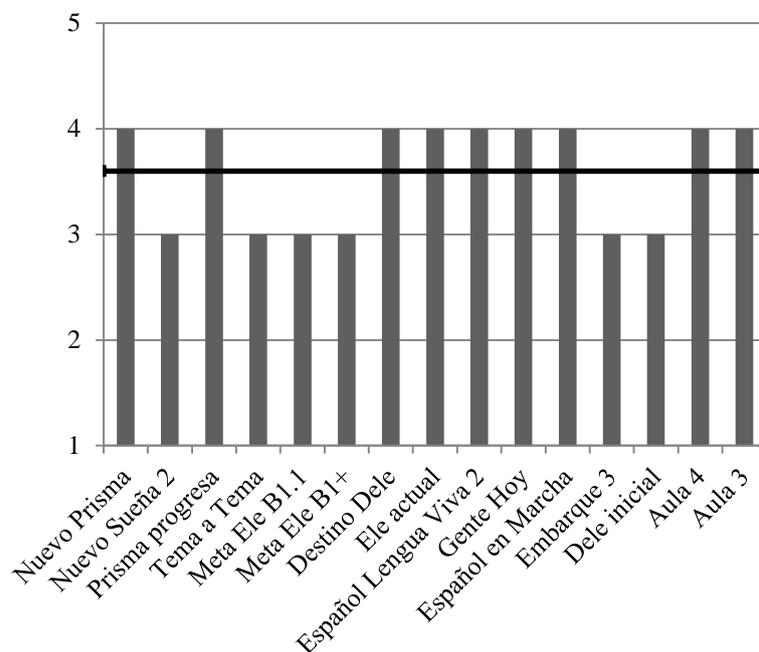
Gráfica 74. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Al observar la gráfica se puede contemplar cómo en este caso, aunque un poco superior a él, la media se acerca más al 4 (bastante adecuado), y es que, aunque en global la jerarquización de los manuales se plantea a través del uso de distintos colores, en los bloques de contenido (gramática, vocabulario, cultura, comprensión auditiva, lectora, etc.), así como en los apartados según el tema a tratar (la sociedad, la familia,

amigos, el cine etc.) la distinción realizada con tipografías de distinto tamaño y color, ayuda mucho. Penaliza, en algunos casos, y de ahí la nota obtenida, el hecho de introducir en una misma página demasiado contenido o material, haciendo que el impacto visual, en cuanto a estos colores, tamaños distintos de letras etc., pueda distraer al alumno a la hora de encontrar el ejercicio o apartado en cuestión dentro de la página.

A pesar de ello, en ningún caso, tal como vemos en las puntuaciones, llega a dificultar el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora por lo que podemos concluir que dentro de los manuales estudiado los títulos, su tamaño, tipografía o incluso color ayudan a crear una jerarquía que facilita al alumno el acceso al texto.

5.- ¿Poseen los textos una estructura visualmente reconocible por el alumno que facilite su acceso al contenido y su comprensión?

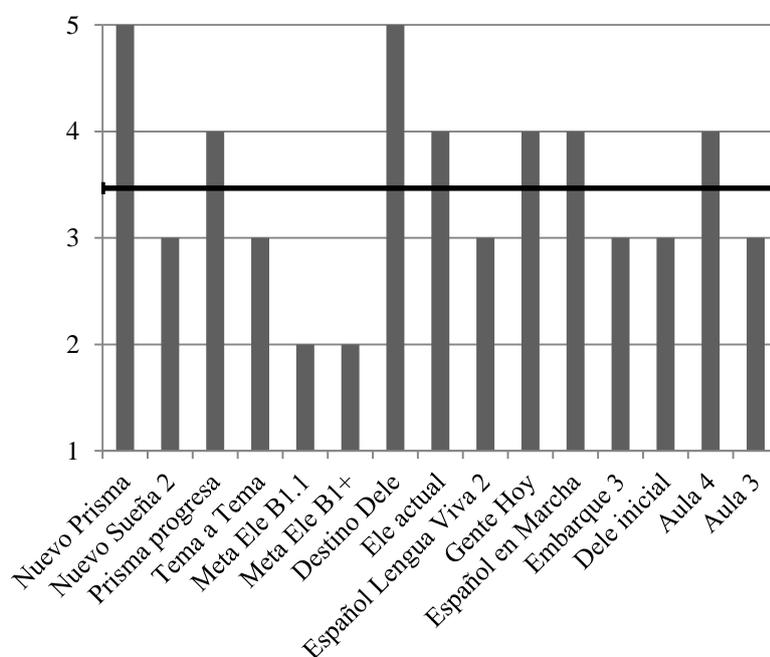


Gráfica 75. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tras el cotejo de los datos obtenidos, se advierte que los resultados derivados se sitúan en una media entre el 3 y el 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado). Esto se debe a que, aunque si bien en la mayor parte de los manuales nos encontramos con que los textos aparecen de forma diferenciada en recuadros, separados en párrafos que corresponden a sus diferentes partes, con tipografías distintas o con colores e imágenes que lo acompañan (hecho que contribuye a diferenciarlos a simple vista e intuir su posible estructura), existen casos en los que los textos no aparece ni siquiera referenciado con un título, por no mencionar que poseen una estructura un tanto desordenada debido a la maquetación, casi sin espacios o sin sangrados que faciliten la lectura por parte del alumno.

En este sentido este sería un aspecto sobre el que habría que trabajar más en profundidad, ya que no podemos olvidar que nos encontramos con alumnos de un nivel intermedio, por tanto, es conveniente que la estructura del texto quede marcada, o con pautas que ayuden en todo lo posible a una lectura fácil para ayudar a la comprensión.

6.- En cuanto a la extensión de los textos, ¿es esta apropiada para el nivel del alumno?



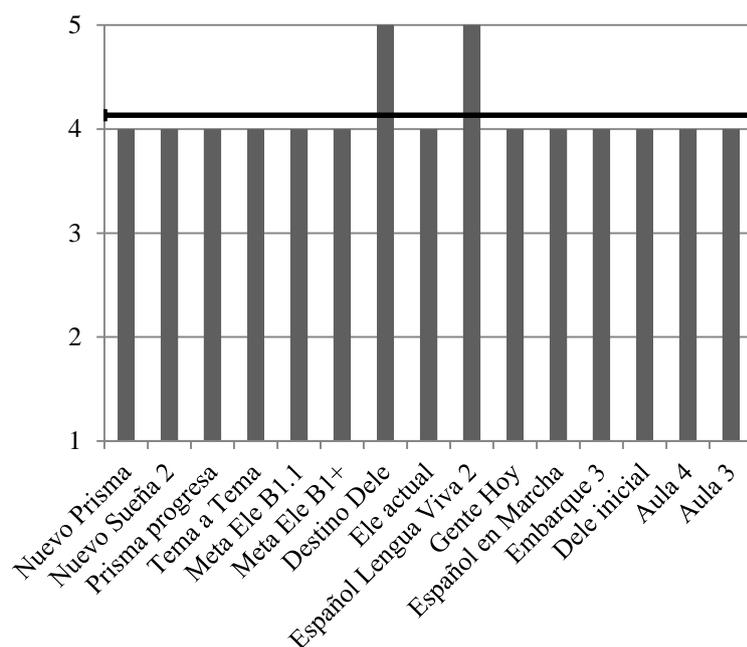
Gráfica 76. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Los resultados alcanzados con el análisis de esta cuestión son uno de los más dispares, en lo que se refiere al aspecto formal de todo el estudio de los manuales, pues, si bien la media se sitúa entre el 3 y 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado), dentro de la misma hay manuales que lo trabajan bastante bien, mientras que otros no hacen un uso adecuado.

Es decir, por un lado existen manuales en los que se realiza una elección muy adecuada en cuanto a la extensión de los textos, pues teniendo en cuenta que nos encontramos en un nivel B1 donde el alumno ya comienza a tener recursos y herramientas de lectura que facilitan la comprensión de textos, la extensión de los mismo puede comenzar a ser mayor a la usada en niveles iniciales como A1, A2, con lo que media página o casi una página completa, apoyada además en recursos visuales, no debe resultar un problema para el alumno si se trabaja de una manera correcta. Frente a esto existen casos en los que la extensión del texto consiste en unas pocas líneas sobre un tema, acercándose por tanto más a una estructura de nivel inicial que de nivel intermedio, y no suponiendo retos y metas de lectura nueva para el alumno.

Lo cierto es que lo correcto es ir incrementando la extensión de los mismos adecuándolos al nivel que los alumnos poseen, y, a este respecto y tras el análisis de los quince manuales, se puede afirmar que, a pesar de los datos señalados, más de la mitad de los manuales analizados cumplen con el objetivo marcado, si bien este podría ser uno de los aspectos a mejorar de cara a un futuro estableciendo criterios más uniformes y progresivos.

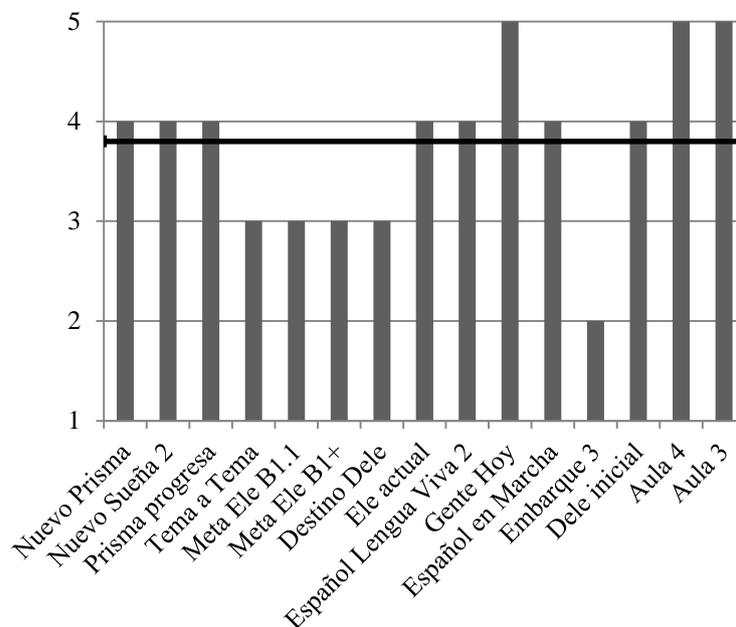
7.- El léxico usado en el texto, ¿se ajusta al nivel de los destinatarios y/o es fácil de inferir por el contexto?



Gráfica 77. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Del baremo obtenido con el cruce de los datos, se muestra en la gráfica que la media da un valor ligeramente superior a 4 (bastante adecuado). En este sentido, si bien ya el MCERL marca las pautas necesarias en cuanto al léxico que un alumno de B1 debe de aprender, es complicado adecuar perfectamente esto a todos los alumnos de clase, ya que siempre habrá diferentes niveles dentro de un mismo grupo, es por ello que se ha decidido clasificar con una puntuación de 5 a aquellos manuales donde además de un uso adecuado del léxico, se acompañe al texto de “ayudas” en forma de pautas de lectura, significado de léxico nuevo y otras herramientas que contribuyan y auxilien al alumno a comprender y leer de una manera eficiente el texto al que se enfrenta, posibilitando de dicha forma el aprendizaje significativo. En resumen, los manuales de B1 adaptan el léxico utilizado al nivel al que hace referencia, no encontrando un léxico que proponga una mayor dificultad a la recomendada en ningún caso.

8.- ¿Existe una correcta interacción entre el texto y las imágenes que lo acompañan, complementándose la información de ambos?

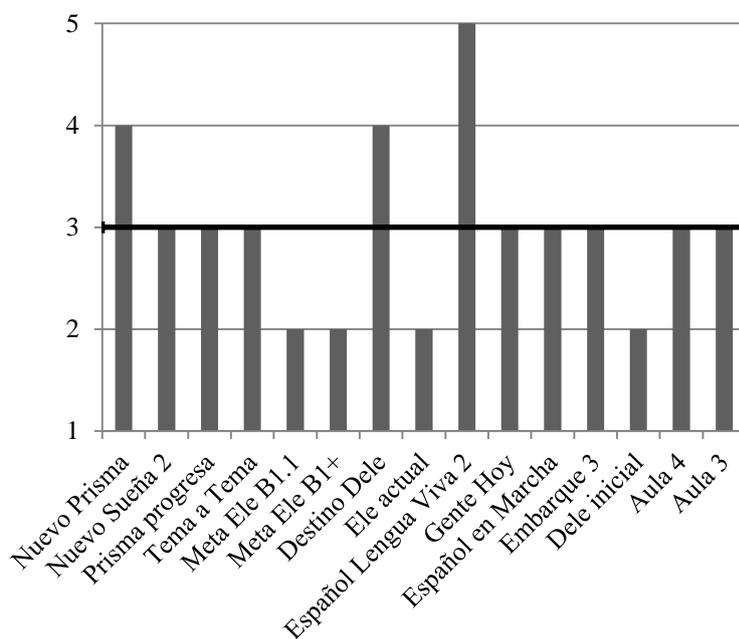


Gráfica 78. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Confrontando la gráfica que muestra los valores medios obtenidos, en este caso casi rondando el 4 (bastante adecuadas) se deduce que, por norma general, las imágenes que acompañan al texto son una herramienta que contribuye a la comprensión general, no olvidemos, en este sentido que la imágenes o ilustraciones es lo primero en lo que un alumno suele fijarse, por lo que si se siente atraído por la imagen con total seguridad se interesará en leer el texto al que acompaña.

Así, junto con manuales donde el recurso visual se concibe como básico y es un apoyo imprescindible que contribuye al aprendizaje significativo, existen manuales donde esto no llega a ser de gran utilidad pues, junto a los textos, aparecen imágenes de dudosa complementación, sacadas de bancos de archivos de internet, imágenes en definitiva que, si bien pueden ser acordes al texto son mejorables y podrían acompañar de una forma más real, aportando información de cualquier tipo al alumno. En este sentido uno de las principales dificultades que encontramos está relacionada con el tema del copyright y los derechos de autor.

9.- ¿Se presentan estrategias para facilitar la lectura?



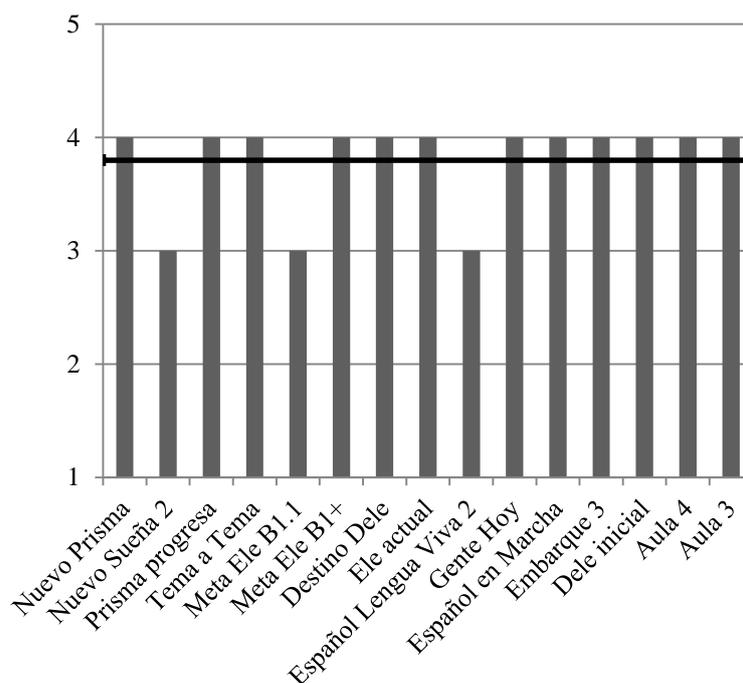
Gráfica 79. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

En cuanto a las estrategias para facilitar la lectura dentro de los manuales de ELE apreciamos en el gráfico cómo la media se encuentra justo en el 3 (ni adecuada ni inadecuada).

Este valor intermedio se debe a que, aunque hay manuales que sí presentan ayudas junto al texto que el alumno va a tratar en forma de glosario de vocabulario, palabras claves, pistas, referencias a otros ejemplos, lluvia de ideas previas, patrones del texto, etc., por norma general los textos no suelen venir acompañados de estas estrategias, obligando al alumno a remitirse a páginas anteriores cuando no recuerda algún tiempo verbal o modo de usarlo, palabras dadas en el tema en concreto o búsquedas en el diccionario, esto provoca dificultades para el alumno a la hora de leer, por ello es conveniente acompañar al texto tratado de algunas estrategias que sirvan de apoyo para que el alumno comprenda en la medida de lo posible el texto sin tener que acudir a otras páginas del manual.

b) Análisis de contenidos

10.- El contenido de los textos propuestos, ¿es adecuado para el nivel de los alumnos?



Gráfica 80. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

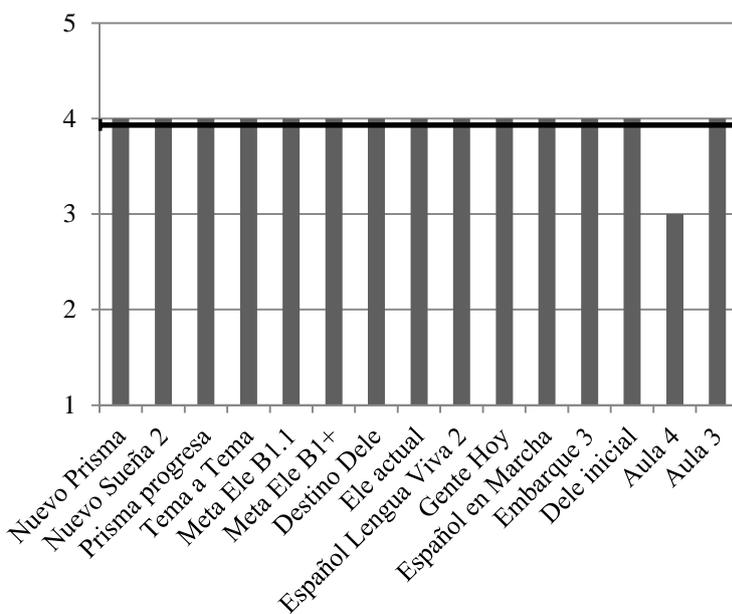
Tras los resultados obtenidos en el cuestionario, se observa una media de los resultados globales muy cercana al 4 (bastante adecuado), pues, en este sentido, la gran parte de los mismos se rieguen por lo que establecen tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como el Plan Curricular del Instituto Cervantes los cuales referencian una serie de contenidos gramaticales, léxicos, culturales, ortográficos, funcionales y de otras índole con los que se debe trabajar, en nuestro caso los textos, y los cuales tienen que ser alcanzados para la superación de este nivel.

En este sentido, aunque la mayoría de los manuales atienden a, por ejemplo, cuestiones gramática como el estudio de los pasados (pretérito perfecto, indefinido, imperfecto) o el futuro, cuestiones léxicas como adquirir vocabulario relacionado con los viajes o contenidos funcionales, dar y pedir información o ser capaz de expresar

opinión, actitudes y conocimientos, entre otros, sin embargo la manera en la que cada uno trabaja esos contenidos y los adapta al nivel que el alumno posee es lo que ha servido para establecer diferencias entre unos manuales u otros.

A pesar de todo, y como se señalaba al principio, el resultado global es bastante positivo lo que indica que, aunque es mejorable en cuestión de contenidos, el hecho de la existencia de un plan curricular al que atenerse es una buena guía de apoyo para establecer las enseñanzas.

11.- Los objetivos referidos a la comprensión lectora, ¿se corresponden con los objetivos establecidos en el MCERL para el nivel de referencia?



Gráfica 81. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

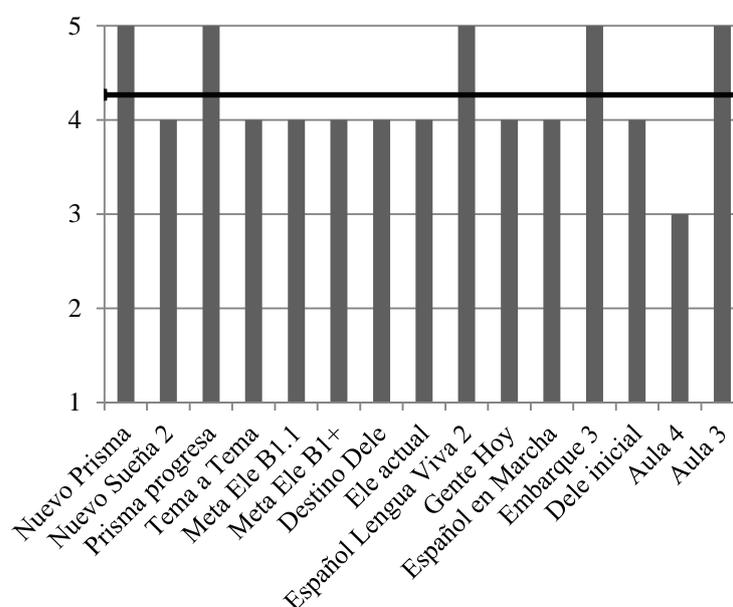
Como se muestra, la medición global de los manuales de B1 analizados en esta pregunta alcanzan un nivel cercano al 4 (bastante adecuado). Esto se debe a que la mayoría se rigen por lo marcado en el MCERL donde se indica claramente que en lo referente a la comprensión lectora el alumno que accede a este nivel está ya capacitado para leer textos breves muy sencillos, sabe encontrar información específica y

predecible en escritos cotidianos simples y es capaz de comprender cartas personales concisas y elementales, por lo que los objetivos a alcanzar en este nivel son aquellos relacionados con comprender textos redactados una lengua de uso habitual y cotidiano, aquellos que guardan relación con el trabajo o entender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.

A pesar de la uniformidad en el resultado, en el caso del manual *Aula 4* este queda un poco descolgado al tratarse de la edición más antigua revisada (2006). Con esto podemos ver como las nuevas ediciones han ido adaptándose al currículo exigido por el MCERL.

Ahora bien, si es cierto que los objetivos planteados son acordes, también lo es que estos no llegan a cumplirlos al cien por cien, debido en parte a que es difícil resumir todo lo exigido en un manual limitado por cierto número de páginas, aunque estos busquen adaptarse lo máximo posible al MCERL. Ya es cuestión del profesor/al adaptar el mismo al aprendizaje del alumno con el material presentado.

12.- ¿Existe una correspondencia entre el contenido del texto y los objetivos especificados en la propia unidad?

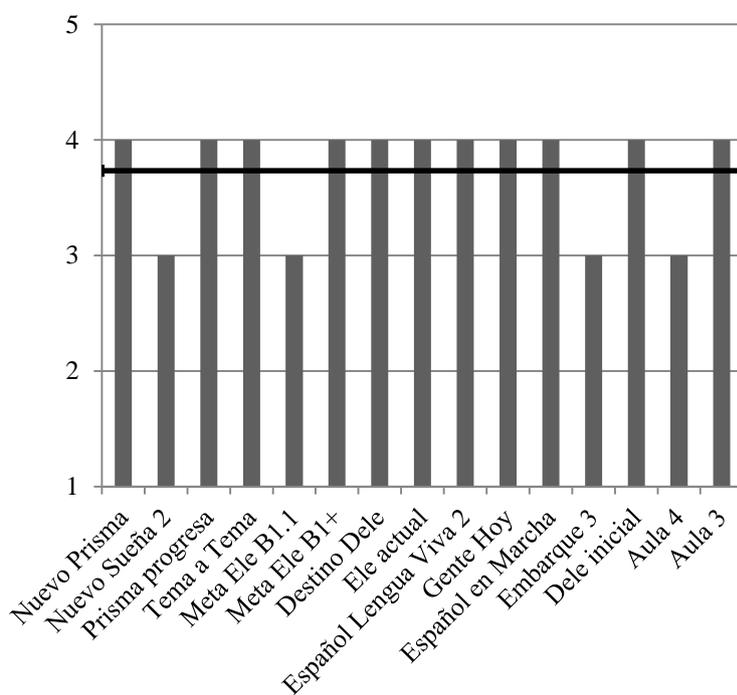


Gráfica 82. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

El resultado obtenido en el balance global de esta pregunta muestra unos resultados superiores al 4 (bastante adecuados) a excepción del manual *Aula 4* que como ya se comentara antes queda un poco rezagado debido a la diferencia de tiempo desde su publicación.

Y es que, en este sentido, los manuales de ELE analizados cuidan bastante este aspecto, estructurando los objetivos por unidades y acompañándolos con contenidos que permitan alcanzar los mismos. El trabajar en forma segmentada o por unidad, teniendo unos objetivos específicos para la misma facilita mucho la labor tanto al alumno como al docente, incluso a la propia editorial, en el sentido de encontrar contenidos, textos en el caso de la comprensión lectora, con los que poder alcanzar de una forma adecuada lo marcado al principio de cada unidad.

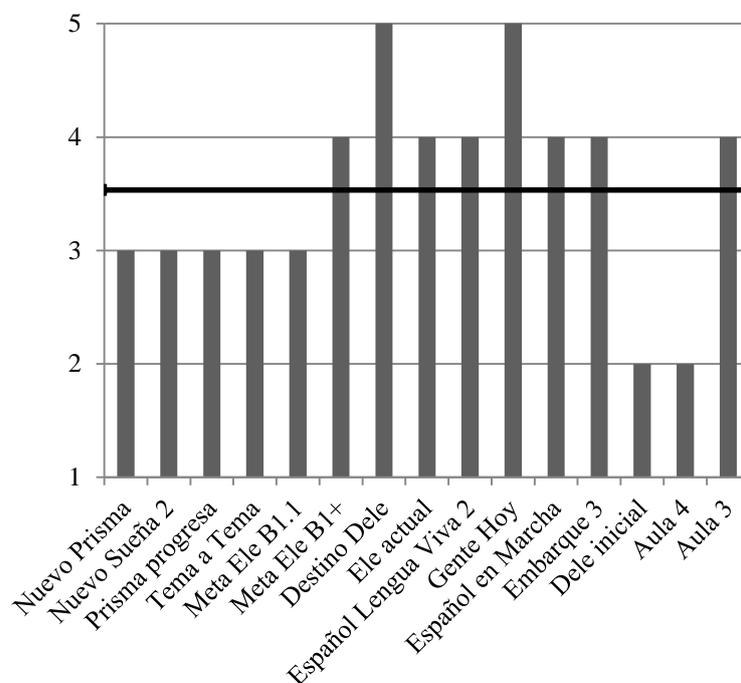
13.- Durante el desarrollo del texto, ¿se ponen en práctica los conceptos teóricos gramaticales y léxicos adquiridos de una manera progresiva para el alumnado?



Gráfica 83. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Observando la gráfica que muestra los valores medios obtenidos, vemos cómo el resultado que aparece se sitúa, en este caso, un poco por debajo del nivel 4, quedándose entre el 3 y el 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado) lo que nos indica que, aunque en la mayoría los conceptos gramaticales y léxicos adquiridos de forma gradual al o largo del manual van trabajándose en los textos, no en todos los casos ocurre de igual forma, es decir, si bien es cierto que cuando se toca algún aspecto gramatical como puede ser el uso de los pasados, el futuro o incluso el imperativo podemos encontrar textos narrativos, instructivos o de cualquier otra tipología acompañándolos por lo que no podemos hablar de que exista una gradación en la dificultad de los mismos. Tampoco se observa que a la hora de trabajar los textos haya una sumatoria de los contenidos vistos con anterioridad junto con los nuevos, algo que por ejemplo en cuestión de léxico es fácil de conseguir y puede ser muy interesante para el alumno en lo referente a fomentar el aprendizaje significativo.

14.- ¿Se trabajan los diferentes tipos de contenidos relacionados con saber, saber hacer y saber ser?



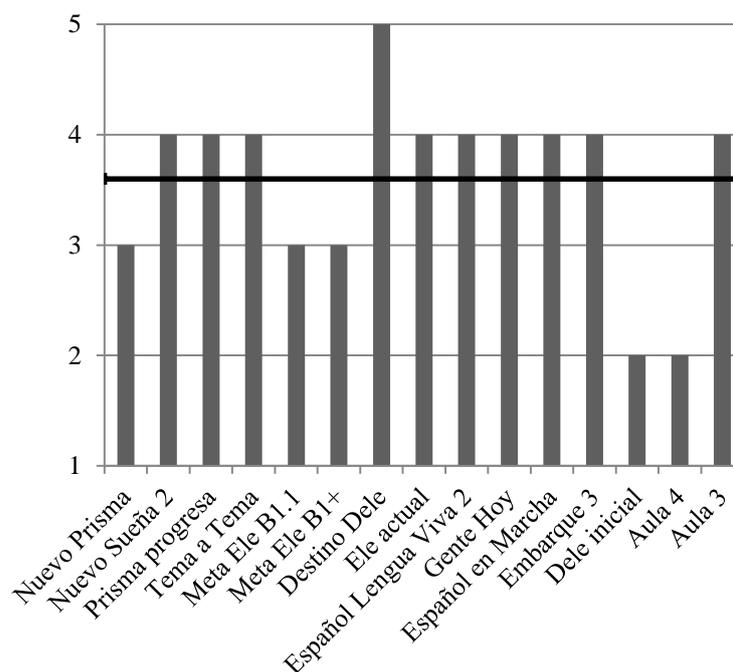
Gráfica 84. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tras comparar los resultados obtenidos en el cuestionario, se observa una media de los resultados globales situada entre el valor 3 y el 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado), pues, la gran parte de los mismos se rieguen por lo que establecen tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como el Plan Curricular del Instituto Cervantes, los cuales referencian los contenidos que hay que trabajar concretamente en la comprensión lectora para los contenidos relacionados con saber, saber ser y saber hacer.

De esta forma se debe contemplar la diferencia que existe entre unos manuales y otros, así, si bien los hay que trabajan los contenidos con bastante igualdad y que desarrollan y potencian los conocimientos declarativos (conocimiento del mundo, conocimientos sociocultural o conciencia intercultural), las destrezas y habilidades en cualquiera de sus ámbitos o la competencia existencial, por el contrario, aparecen otros que se quedan por debajo del nivel 3 (ni adecuado ni inadecuado), debido en parte, a la falta de equilibrio y diversidad en la tipología textual.

Esto sería un aspecto a mejorar de cara a un futuro, pues solo de una variedad textual que trabaje y fomente el desarrollo de todos y cada uno de los contenidos, y viceversa, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora será correcto.

15.- ¿Hay equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos en un grado proporcional a las necesidades y conocimientos del alumnado?

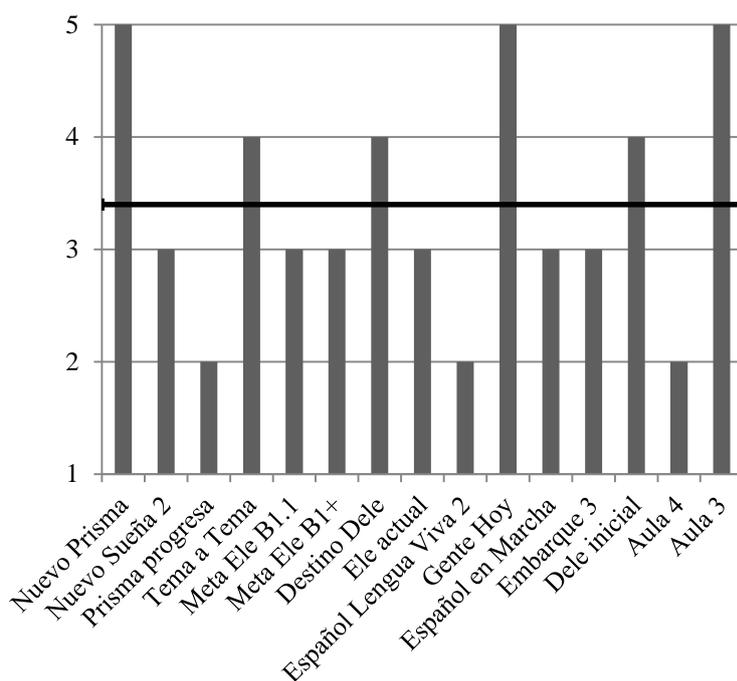


Gráfica 85. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

En la siguiente gráfica se muestra como la media resultante de cruzar los datos obtenidos de todos los cuestionarios, se encuentra entre 3 y 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado).

En este sentido, si bien la tendencia es buscar y ofrecer un equilibrio en los contenidos desarrollando dentro de las distintas tipologías textuales de un modo proporcional, no es, en cómputo global, un aspecto notable, ya que son muchos los casos en los que la proporción de algunas de las tipologías es mucho mayor que la del resto, incluso casos en los que algunos de los tipos aparece en contadas ocasiones, esto hace que el alumno no se enfrente con todos los tipos de textos ni contenidos pudiendo tener problemas en un futuro al no llegar a comprender y entender su estructura, momentos para su uso, etc. Así mismo al ser el manual una herramienta invariable lo ideal sería que esta brindara entre sus páginas una variedad de textos tal que ofrecieran contenidos perfectamente adaptables a diferentes necesidades y conocimientos por parte del alumno.

16.- Los contenidos ¿son rigurosos y se encuentran actualizados?

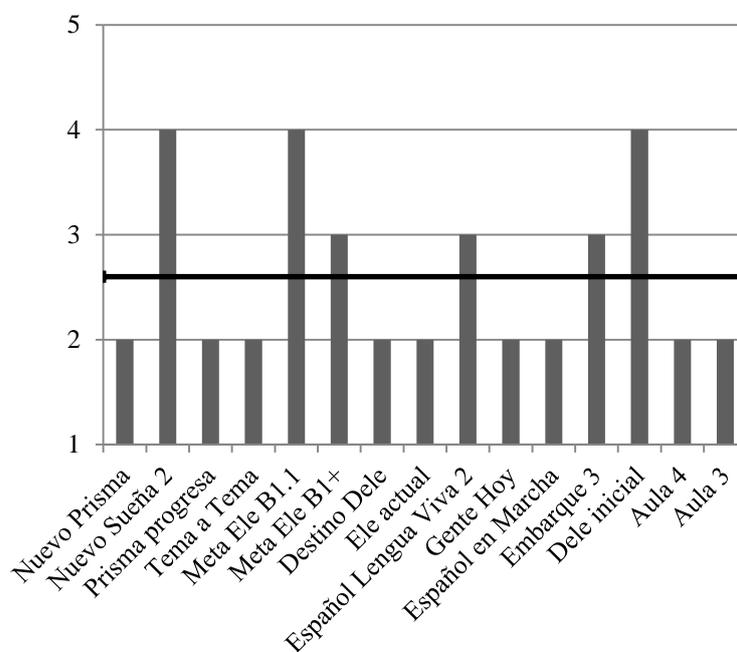


Gráfica 86. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tras examinar la gráfica derivada del cruce de los datos individuales obtenidos, se puede afirmar que los resultados de los diferentes manuales son muy dispares y que, aunque en la media global el valor obtenido se sitúa por encima del 3, concretamente entre el 3 y el 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado) lo cierto es que esta disparidad tiene mucho que ver con factores externos al propio contenido del manual, como puede ser, por ejemplo, el año de publicación. En efecto, es fácil observar como los contenidos más actualizados y rigurosos en cuanto al currículo tienen que ver con los manuales más nuevos y como es normal aquellos manuales cuya longevidad es mayor tiendan a perder esa actualidad en los contenidos que tratan.

De modo que se trata de una pregunta en la que hay que tener en cuenta los años de publicación, por lo que, si los manuales fueran tratados con un contenido atemporal con textos en los que se tratan temas que no queden en la actualidad de un momento dado, estos no quedarían desfasados con el paso del tiempo siendo igual de válidos que manuales más actuales, sin embargo perderíamos con ello la posibilidad de conectar con las necesidades del alumno y ofrecerles un material con el que se sientan identificados y motivados.

17.- ¿Es necesario, en algunos casos, hacer adaptaciones de los textos propuestos, para adecuarlos a las características del alumnado?

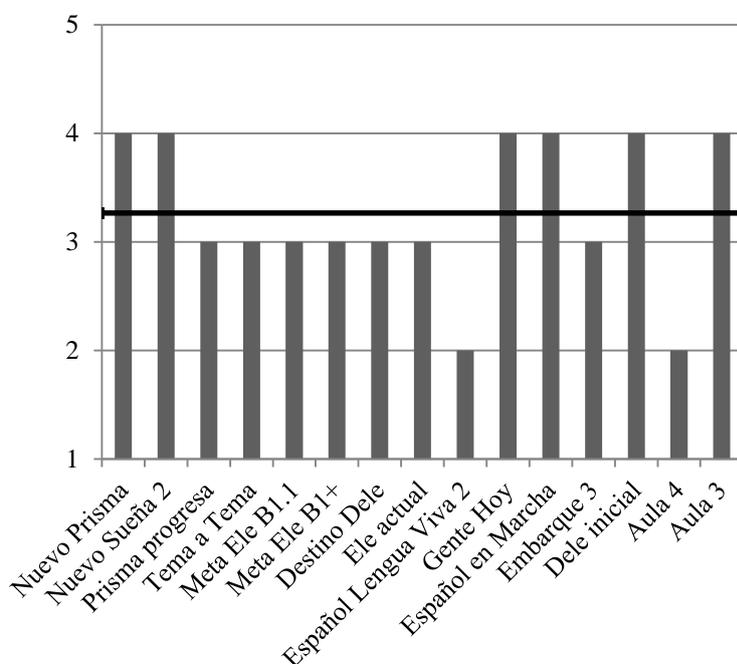


Gráfica 87. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Después de comparar los resultados obtenidos en el cuestionario, se observa una media global situada entre el valor 2 y el 3 (entre bastante inadecuado y ni adecuado ni inadecuado), lo que, lejos de significar algo negativo, en este caso quiere decir que la mayoría de los textos no necesitan ser adaptados y aunque existen picos donde sí sería pertinente realizar una adaptación o variación por motivos como la dificultad del léxico, la complejidad gramatical o, como ocurre en la mayor parte del tiempo una presentación de textos algo escasos en extensión respecto al resto de materiales y al nivel tratado.

Por tanto, podemos decir que los textos utilizados en los manuales son como norma general adecuados para su trabajo en clase, y necesitaran pequeños matices que se pueden trabajar dependiendo del nivel de la clase y las características o necesidades del alumnado.

18.- ¿Observamos la presencia de elementos motivacionales tales como referencias directas a temas de actualidad, material de la vida cotidiana o conceptos e ideas relacionados con la edad del alumno?

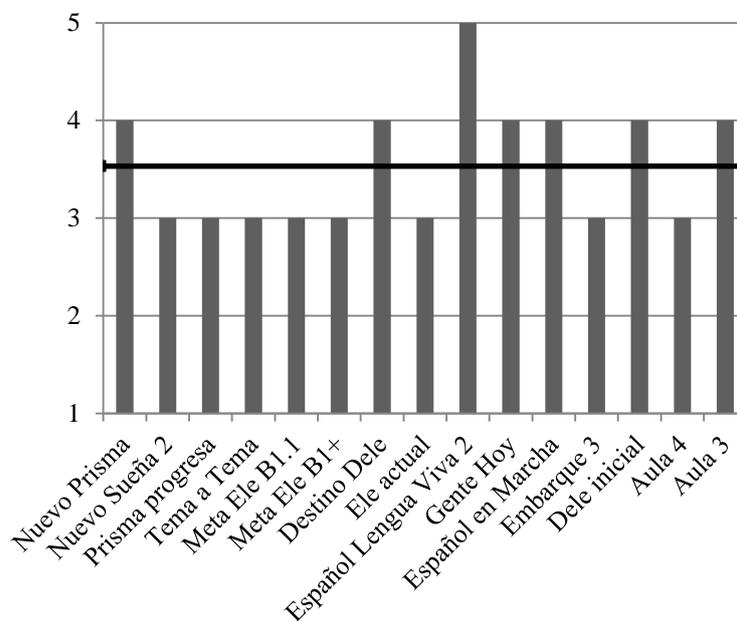


Gráfica 88. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tal como nos muestra el gráfico, la tendencia a una media de 3 (ni adecuado ni inadecuado) nos permite observar cómo se trata de una pregunta difícil de responder, ya que, si es cierto que podemos encontrar referencias directas a temas de actualidad en los manuales, sobre todo en aquellos cuyo año de publicación es más cercano a la fecha presente, es difícil que todo el contenido sea apropiado para todo tipo de edades y alumnos, ya que los gustos o inquietudes pueden variar dependiendo de la edad, cultura, experiencias personales, etc.

De esa forma, aunque por un lado existen manuales cuya variedad puede llegar a cubrir un rango más amplio de edad, otros quedan por su contenido más encasillados a un tipo de alumno en concreto.

19.- ¿Los textos propuestos promueven y fomentan el aprendizaje significativo tratando contenidos que combinan conocimientos nuevos con previos?

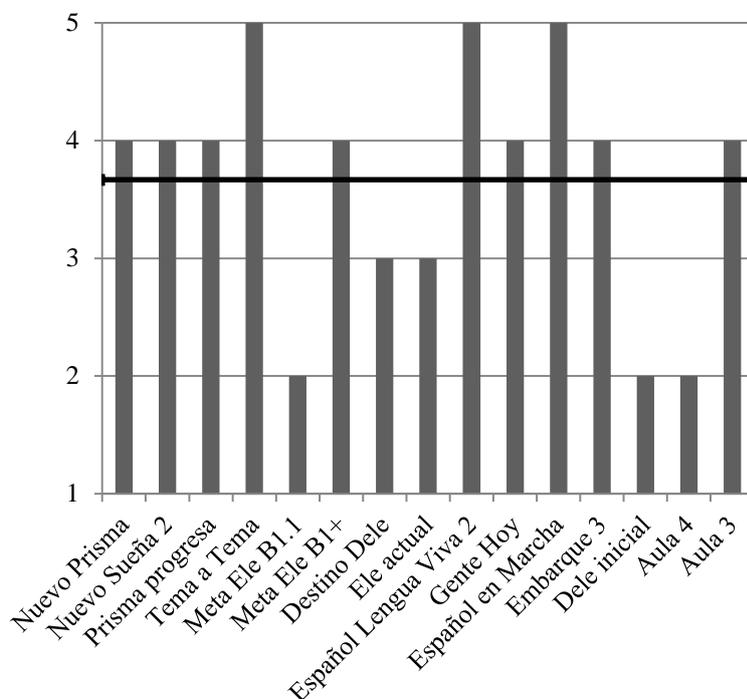


Gráfica 89. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tras el cruce de datos obtenidos en cada uno de los manuales, se puede observar cómo la media alcanzada se sitúa entre el 3 y el 4, ligeramente más cerca del 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado), con lo que es posible establecer que, a pesar de que existen algunos manuales con textos y ejercicios previos como lluvias de ideas o preguntas sobre el tema que va a ser tratado para poner al alumno en situación, en líneas generales este es un aspecto, en pro de su importancia dentro del proceso de aprendizaje, que debería ser más trabajado a corto y a largo plazo.

En este sentido una de las propuestas más interesantes es, además de reforzar los conocimientos y conceptos obtenidos en unidades precedentes, trabajar con todos aquellos recursos que impliquen una motivación o participación personal como paso previo en aras de alcanzar éxito en el desarrollo del aprendizaje significativo.

20.- ¿Nos encontramos con una diversidad textual que enriquezca la formación y favorezca el dominio de la comprensión lectora por parte del estudiante?

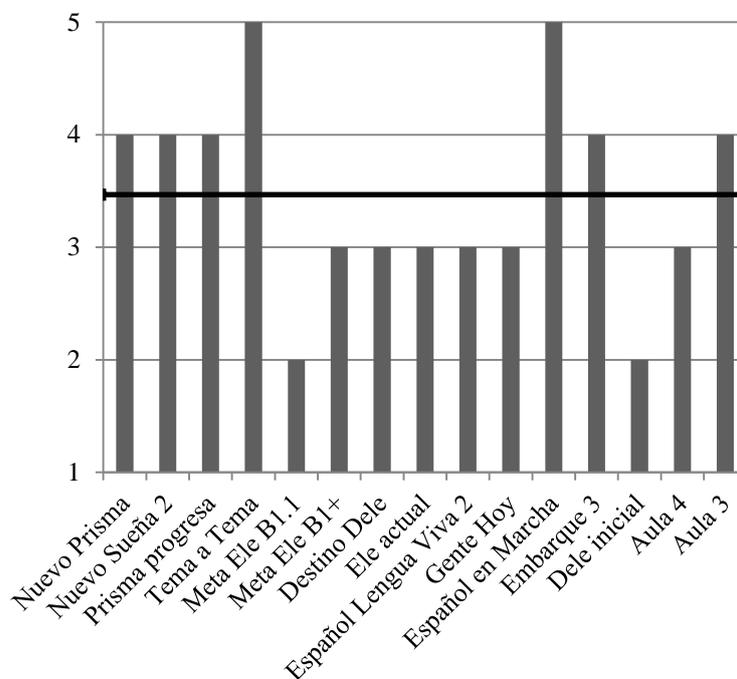


Gráfica 90. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Observando la gráfica que muestra los valores medios obtenidos, vemos cómo el resultado que aparece se sitúa, en este caso, un poco por debajo del nivel 4, quedándose entre el 3 y el 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado) lo que nos indica que, por norma general, dentro de los diferentes manuales se tiende a buscar el equilibrio en cuanto a la diversidad textual, entendida esta por la cantidad de textos narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos e instructivos que aparecen en ella.

Sin embargo y aunque la media se sitúa casi en un 4, se ven claramente los picos de diferencia que existen entre todos y cada uno de los manuales, reflejándose así casos donde esta riqueza textual estaría por debajo de los términos medio, apareciendo algunas tipologías en mayor proporción a otras y empobreciendo por tanto el aprendizaje y la mejora de la comprensión lectora del alumno.

21.- Los textos propuestos, ¿tratan contenidos culturales relacionados con la lengua que se está aprendiendo?



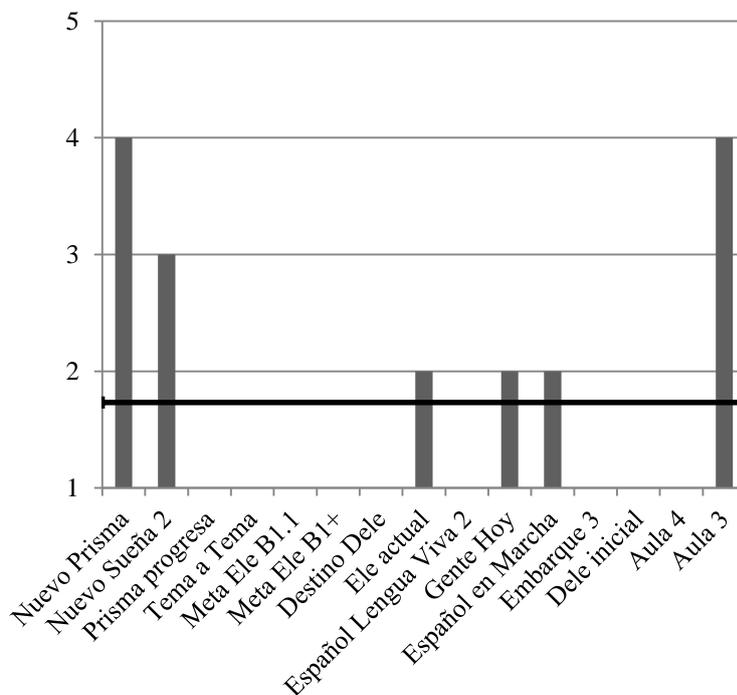
Gráfica 91. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Prestando atención a la gráfica podemos ver cómo, a pesar de que el valor medio resultante se sitúa entre el 3 y el 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado), los resultados se dividen en dos parte: así mientras en casi la mitad de los manuales tienen gran presencia los contenidos relacionados con la cultura española o latina, ya sean de carácter social, musical, de autores o de costumbres, en el otro lado nos encontramos con la otra mitad donde la presencia de estos contenidos culturales es más bien escasa.

Dada la importancia que la mencionada cultura adquiere a la hora de aprender un lenguaje, ya sea porque no es posible entender bien el idioma sin tener en cuenta la cultura, ya porque es la propia evolución de la sociedad la que marca el devenir de la lengua u por otras circunstancias como pueden ser los aspectos motivacionales, lo cierto es que la presencia de contenidos culturales y de material real a la hora de enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora es un

aspecto importante y fundamental, con lo cual este sería un aspecto a mejorar de cara al futuro de las enseñanzas de ELE y en concreto de la comprensión lectora.

22.- ¿Se fomenta el uso de las TIC para el apoyo de la comprensión lectora?



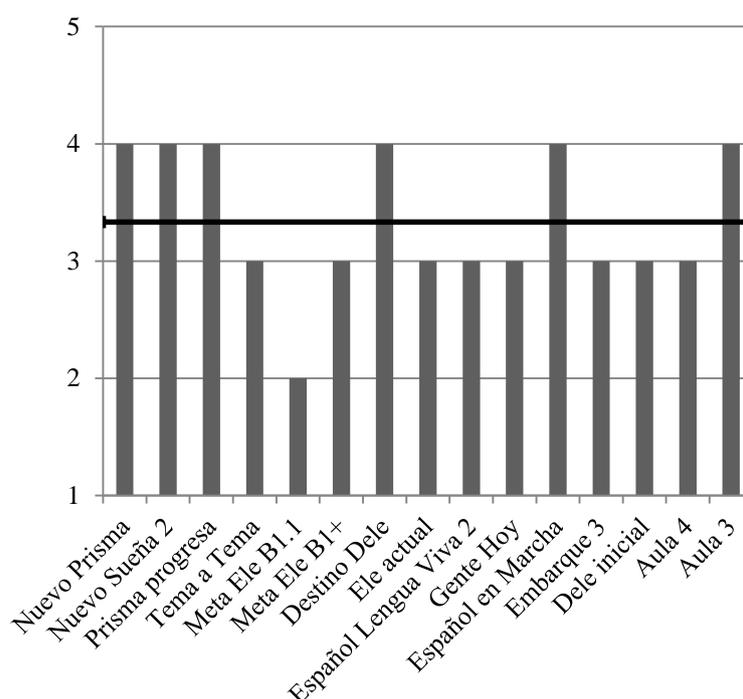
Gráfica 92. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tras el cruce de datos obtenidos en cada uno de los manuales, se puede observar cómo la media alcanzada se sitúa entre el 1 y el 2 (entre muy inadecuado y bastante inadecuado) con lo que se puede afirmar que en lo referente al uso de las TIC la media obtenida es muy deficiente, y es que, aunque si vemos algunos manuales que intentan usar las tecnologías en sus actividades o lectura de textos, remitiéndonos a fuentes de internet, a la búsqueda en web etc., es por norma general un aspecto muy a mejorar dentro de la enseñanza de ELE y la comprensión lectora.

Los manuales más actuales son los que suelen incluir un mayor número de textos extraídos de la red o que trabajan con algún tipo de actividad que necesita de la tecnología para completarse. En efecto, pese a que, poco a poco, las TIC se van implantando dentro del aula, aún existe un largo camino por recorrer con pasos tan determinantes como el contar con acceso a internet desde el propio centro educativo o

unas herramientas de trabajo e infraestructura que posibilite al alumno acceder a un campo de trabajo tan impresionante como pueden ser los hipertextos, la misma red y otras tecnologías de la información y la comunicación que potencien sus conocimientos y sirvan como elemento motivacional y creativo.

23.- En cuanto al nivel de dificultad de los textos, ¿es progresivo a lo largo del manual?



Gráfica 93. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

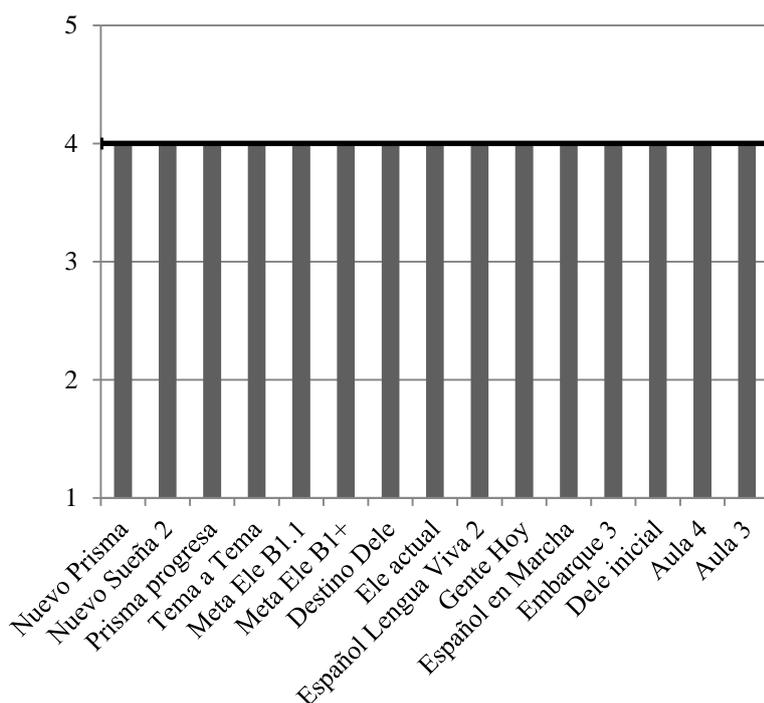
Tal como muestra el gráfico, la media derivada del cruce de todos los resultados obtenidos se sitúa entre el 3 y el 4 (ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado) más cerca del 3 que del 4, con lo que se deduce que, a pesar de que los manuales por norma general sí van progresando en cuanto a los contenidos gramaticales y léxicos que encontramos en los textos y su extensión, dependiendo del manual esta progresión es más o menos constante y/o gradual. Lo ideal es ir de textos más sencillos y breves a textos más complejos y extensos conforme se va avanzando en el manual, aunque no

siempre ocurre así y existen manuales donde la extensión y dificultad son las mismas al inicio y al final o nos encontramos con casos en los que apenas existe.

Esta gradación bien trabajada es un recurso bastante motivador para el alumno, ya que, si contamos con una progresión adecuada donde tanto la dificultad como la extensión vayan aumentándose, imperceptiblemente el alumno terminará el manual siendo consciente de su evolución sin que el proceso de enseñanza-aprendizaje haya constituido un gran esfuerzo.

c) Aspecto metodológico

24.- Las actividades propuestas, ¿se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material?



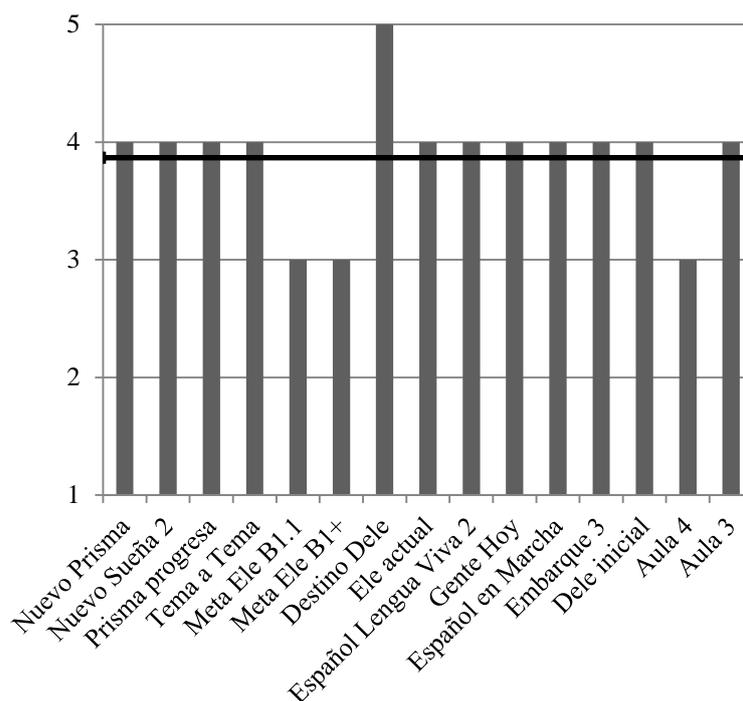
Gráfica 94. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Al examinar la gráfica derivada del cruce de los datos individuales obtenidos, la media resultante se sitúa en una posición unitaria de 4 (bastante adecuado) con lo que se puede afirmar que el resultado obtenido de los diferentes manuales es

exactamente el mismo en todos ellos, es decir, por norma general y tal como podemos ver en la gráfica, las diferentes actividades propuestas para trabajar los textos van ligadas a los contenidos y objetivos que se definen en el manual.

Este resultado es un acierto y sienta unas bases importantes a la hora de trabajar la comprensión lectora de una manera apropiada, ya que la manera en la que se trabajan los textos es igual o incluso más importante que la propia elección y selección de textos, pues solo con unas actividades de acordes al nivel de los alumnos, que trabajen y profundicen en el sentido y en los contenidos del mismos el proceso alcanzará éxito.

25.- Las estrategias de aprendizaje que sugiere, ¿son adecuadas al nivel de los alumnos?



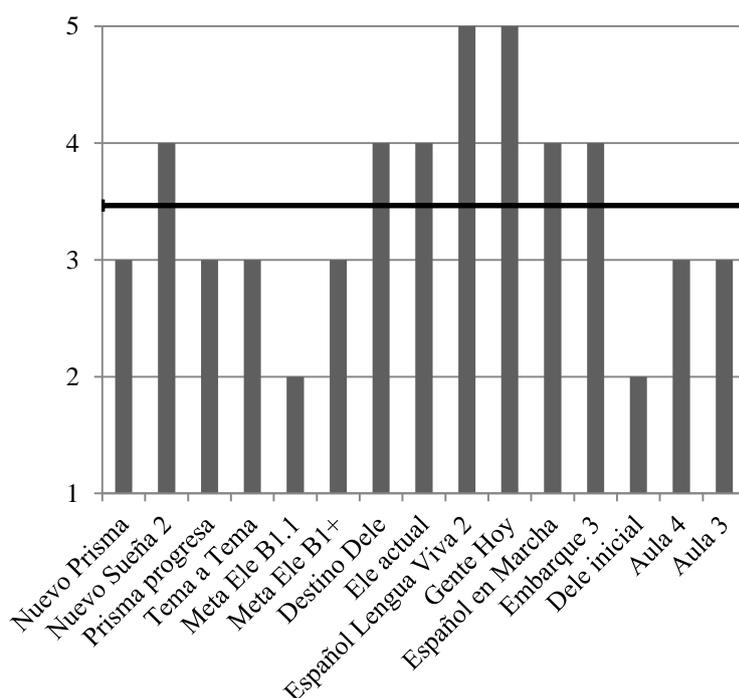
Gráfica 95. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tras el cruce de datos obtenidos en cada uno de los manuales, se puede observar cómo la media alcanzada se sitúa entre el 3 y el 4, ligeramente más cerca del 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado), con lo que es posible

establecer que, en la mayor parte de los casos en cuanto a las estrategias sugeridas estas se adaptan al nivel de conocimiento de los alumnos.

Si bien es cierto que esto no ocurre de manera uniforme en los diferentes manuales, así nos encontramos casos donde las estrategias propuestas son quizás demasiado fáciles con lo que el alumno puede encontrarla como infantiles o carentes de su interés. Claro está, como se apuntaba en algún lugar, que acertar con todos los grupos trabajando con un material invariable como es el manual de texto es una labor ardua, sin embargo, si dentro del manual existen una pluralidad de estrategias para una misma actividad, el docente podrá elegir, en virtud del grupo con el que esté trabajando, aquella que más se adapte a sus gustos y necesidades.

26.- Las actividades propuestas, ¿promueven la integración de destrezas?



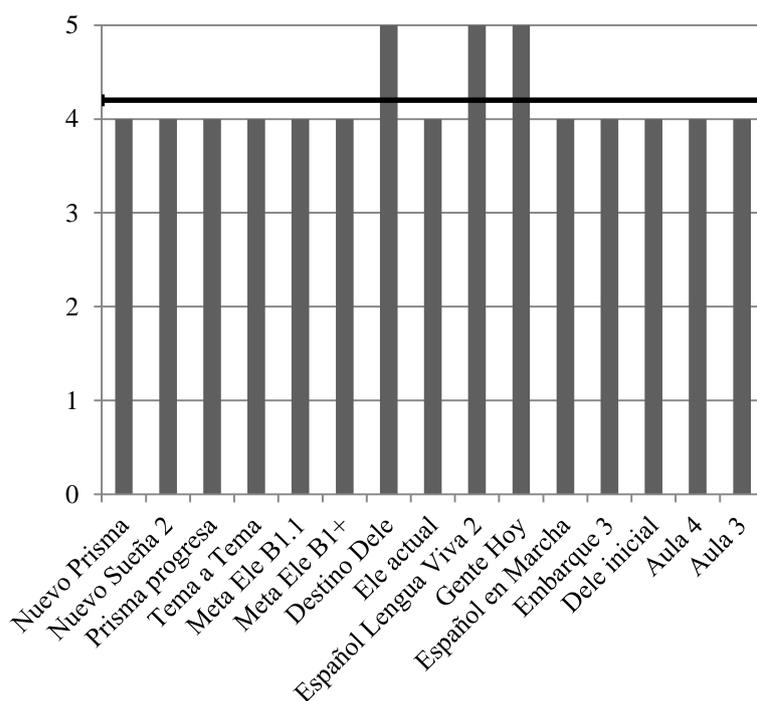
Gráfica 96. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

De la medición global de los manuales de B1 analizados se obtiene un nivel intermedio entre el 3 y el 4 (entre adecuado e inadecuado y bastante adecuado). Este resultado es bastante entendible teniendo como punto de partida que la gran mayoría

de ellos siguen como norma de referencia lo recogido por el MCERL, el cual establece las destrezas que deben ser aprendidas en los diferentes niveles, qué se le exigirá al respecto, cómo se le capacitará para ello o en qué situaciones tendrán que usarlas.

Asimismo, las estrategias usadas serán las que marquen el desarrollo de todas y cada una de las destrezas referidas por una persona, en este sentido, una pluralidad de actividades donde se trabajen desde la expresión escrita con la creación de finales alternativos por ejemplo, la comprensión auditiva con la selección múltiple en un diálogo o el orden lógico de un texto desordenados, o la expresión hablada a través de ejercicios de roleplay, por mencionar solo algunas de las posibilidades existentes, serán las que consigan una mejora de la comprensión lectora, de forma global e integrada, con el resto de las destrezas descritas.

27.- ¿Son coherentes los objetivos de las actividades con el texto al que acompañan?



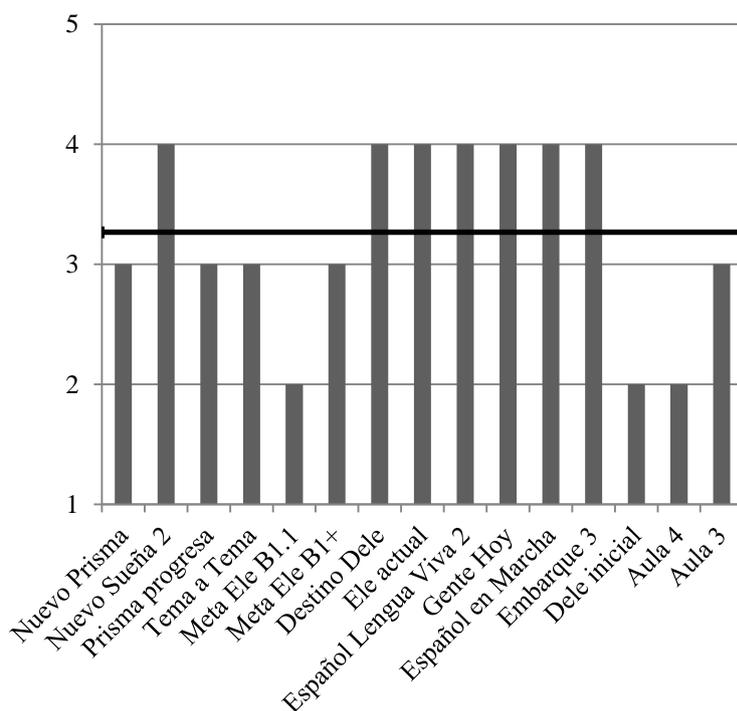
Gráfica 97. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Observando la gráfica que muestra los valores medios obtenidos, vemos cómo el resultado se sitúa entre el 4 y el 5, más cerca del 4 que del 5 (entre bastante adecuada

y muy adecuado) lo que nos indica que, por norma general, dentro de los diferentes manuales los objetivos propuesto en las actividades van en consonancia con el texto al que acompañan.

Así es, con menor o mayor exactitud, las actividades van en armonía con los objetivos propuestos para los diferentes contenidos tratados en el texto y la unidad, así mientras los enunciados indican al alumno qué buscan y cómo hacerlo, las actividades propuestas profundizan en los diferentes aspectos que se quieren trabajar, así por ejemplo si se está trabajando con contenido gramatical, mezcla de pasados por ejemplo, dentro de la actividad el alumno deberá ser capaz de establecer el orden lógico de las acciones para ordenarlas en el tiempo con lo que se conseguirá un aprendizaje multidireccional y significativo.

28.- ¿Permiten las actividades el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?



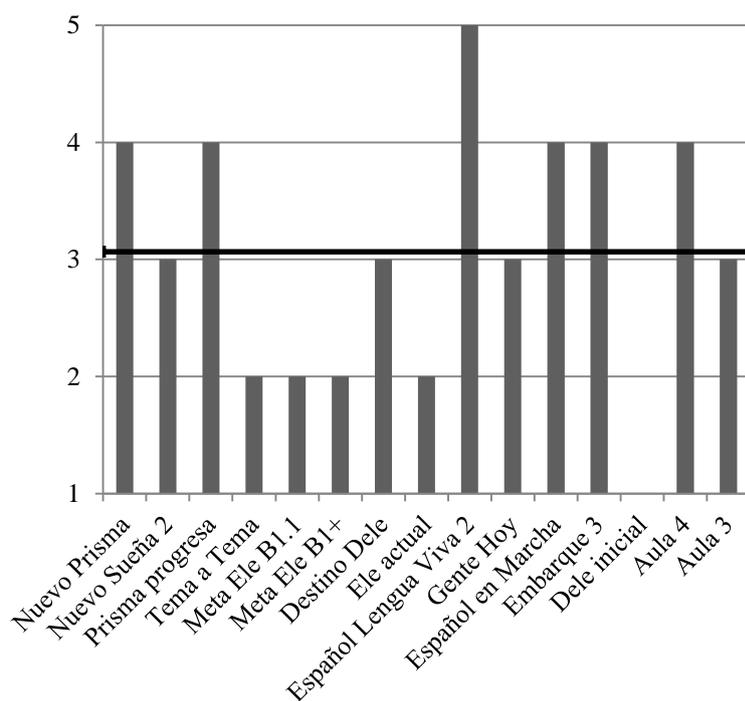
Gráfica 98. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Observando la gráfica que muestra los valores medios obtenidos, vemos cómo el resultado que aparece se sitúa, en este caso, un poco por encima del nivel 3,

quedándose entre el 3 y el 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado), lo que nos indica que si bien, como se ha visto con anterioridad las actividades trabajan en la misma dirección que los objetivos propuestos para el texto, no ocurre de la misma forma, en lo que se refiere al trabajo de comprensión lectora.

Esto que, a priori, puede parecer chocante tiene una fácil explicación: podemos encontrarnos actividades que, a pesar de reforzar los contenidos y objetivos marcados para el texto, no trabajan la comprensión lectora, por ejemplo, suponiendo que estemos tratando contenidos gramaticales de pasado, actividades de verdadero o falso o de selección múltiple no serán la más adecuada para trabajar la comprensión lectora, a pesar de que con ellas sí se estén trabajando ciertos contenidos. Y es aquí desde donde hay que partir y donde hay que mejorar; las actividades con las que los textos son trabajados deben ser actividades que guíen al alumno, no solo en lo referente a los contenidos, sino en profundizar en el texto en sí, en consolidar el aprendizaje significativo, partiendo de conocimientos ya adquirido y sumando nuevos. Solo con actividades como resúmenes, debates, roleplay, actividades en conjunto con los compañeros etc., que desarrollen en mayor medida las habilidades de comprensión lectora el proceso estará completo y será efectivo.

29.- ¿Existen actividades categorizadas para ser trabajadas antes, durante y después de la lectura?

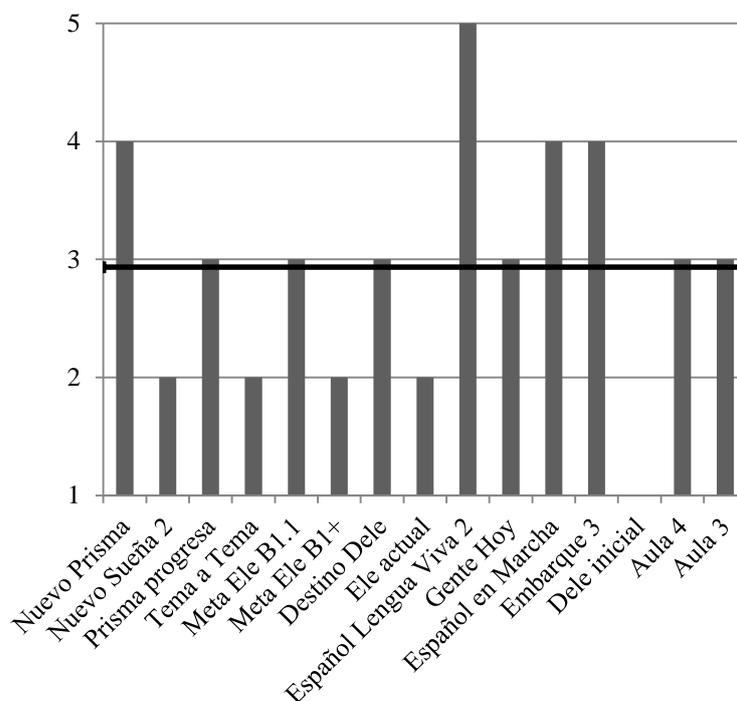


Gráfica 99. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tras el cruce de datos obtenidos en cada uno de los manuales sobre si las actividades se trabajan antes, durante y después de la lectura, se puede observar cómo la media alcanzada se sitúa en el nivel 3 (ni adecuado ni inadecuado), es decir, una media correcta, ni negativa ni positiva, mejorable o muy mejorable en la mayoría de los casos.

Y es que trabajar los textos durante todas y cada una de sus fases debería ser algo en lo que todos los manuales alcanzaran un 5, pues es de vital importancia guiar al alumno durante todo el proceso de comprensión lectora, desde sus inicios hasta el final, para que el aprendizaje significativo, y por tanto la comprensión lectora, surta éxito, por lo que, de cara a un futuro este es uno de los aspectos sobre los que se debería trabajar y enfocar el trabajo de editoriales, profesores e incluso alumnos.

30.- Las actividades de conocimiento previo, ¿sirven para introducir el texto, posicionarnos respecto a los conocimientos previos del alumno, promover una actitud positiva de cara a su lectura y facilitar la comprensión por parte de estos?



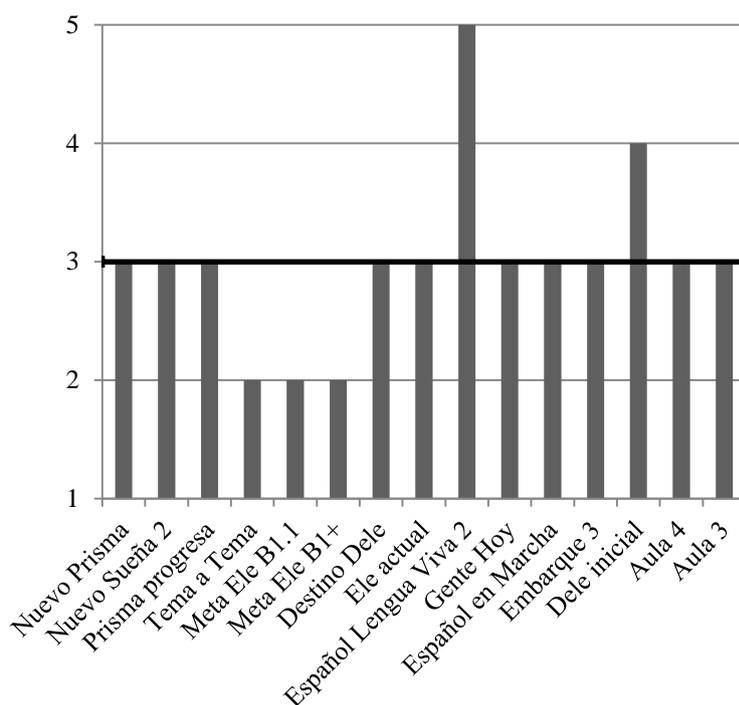
Gráfica 100. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Del cruce de datos obtenidos en cada uno de los manuales, se puede observar cómo la media alcanzada se sitúa levemente por debajo del 3 (ni adecuado ni inadecuado), con lo que es posible establecer que, en lo referente a las actividades de prelectura los resultados obtenidos son bastante dispares. Así, existen manuales donde raramente nos encontramos con este tipo de actividades –incluso los hay donde no nos encontramos ninguna– y junto a ellos otros que si lo trabajan en mayor o menor medida.

Con lo ya mencionado sobre la importancia de realizar actividades durante todo el proceso de lectura, parece lógica la necesidad de trabajar y reforzar este aspecto en los manuales con la mayor brevedad posible, ya que una buena presentación del ejercicio, que ponga en situación al alumno, cree un vínculo con él y despierte su interés y motivación, serán de gran ayuda para enfrentar el texto, consolidar las bases

del aprendizaje significativo y, en definitiva, conseguir un resultado satisfactorio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

31.- Las actividades de desarrollo, ¿permiten profundizar en los conceptos y guiar la comprensión del alumno de cara a consolidar el anclaje de los nuevos conocimientos y su relación con los previos?



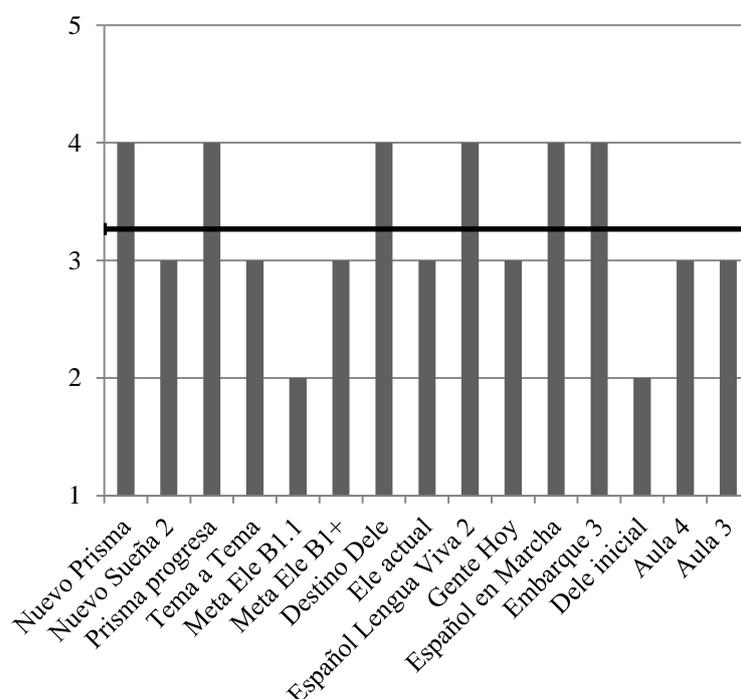
Gráfica 101. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Si observamos la gráfica que muestra los valores medios obtenidos, vemos cómo el resultado se sitúa justamente en el nivel 3 (ni adecuado ni inadecuado). En este sentido de los quince manuales objeto de estudio, diez cumplen con dicho valor medio obtenido, lo que nos indica que, por norma general, dentro de los diferentes manuales existen actividades que trabajan los textos durante la lectura, aunque no en todos los casos como debería ocurrir.

En este sentido, y como ya se ha indicado en las dos preguntas previas, implementar la presencia de actividades que guíen y acompañen al alumno en todas las fases de la comprensión lectora es básico si se quiere obtener éxito en el proceso.

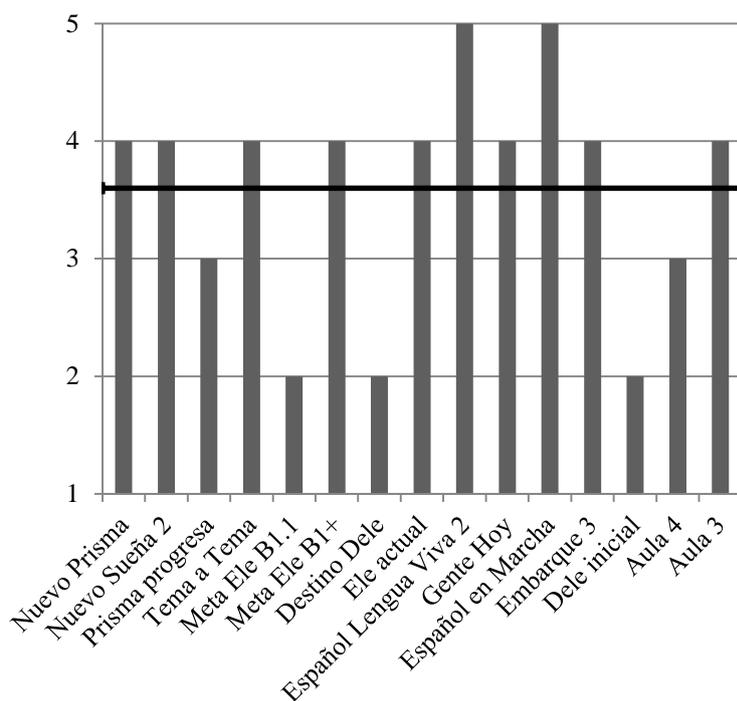
Es por ello que hay que aumentar la cantidad de ejercicios que trabajen el texto durante el proceso de lectura, permitiendo al alumno profundizar en los conceptos, guiándolo y ayudándolo a consolidar los nuevos conocimientos en relación con los que ya posee.

32.- Las actividades de consolidación, ¿nos ayudan a reforzar la comprensión lectora y a vincular los contenidos del texto con los contenidos gramaticales y léxicos de la unidad que estamos trabajando, así como con temas culturales y actuales?



Gráfica 102. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

33.- El tipo de actividades que encontramos, ¿son propuestas abiertas que ayudan a desarrollar diferentes posibilidades de interpretación de los textos?

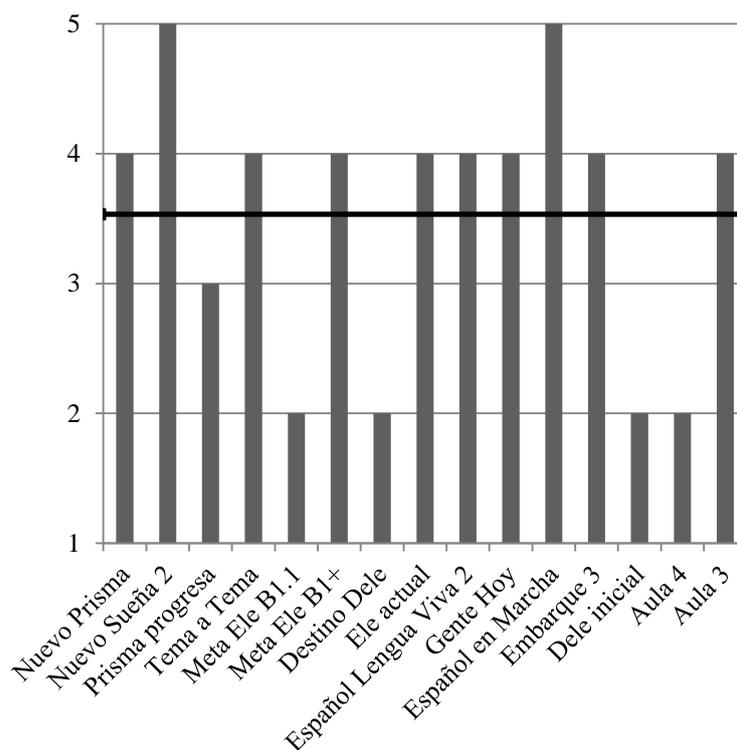


Gráfica 103. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tras el cruce de datos obtenidos en cada uno de los manuales, se puede observar cómo la media alcanzada se sitúa entre el 3 y el 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado), más cerca del 4 que del 3, por lo que se puede deducir, que, frente a las otras dos fases, las actividades de prelectura y aquellas que tienen lugar durante el proceso, en esta ocasión el número de actividades que aparecen al finalizar la lectura es alta, por norma general, aunque existen algunos manuales donde la cantidad es bastante menor.

Si bien, la cantidad de actividades trabajadas al finalizar la lectura es aceptable en la mayoría de los casos, esta se queda a medio camino sin la existencia de las otras dos, por lo que se puede concluir que solo de una correcta presencia de los tres tipos de actividades el proceso de comprensión lectora será completo y tendrá éxito.

34.- ¿Promueven un aprendizaje activo y una comprensión tal que fomente, entre otras cosas, la manipulación, discriminación, generalización, simbolización de la información y la resolución de problemas?



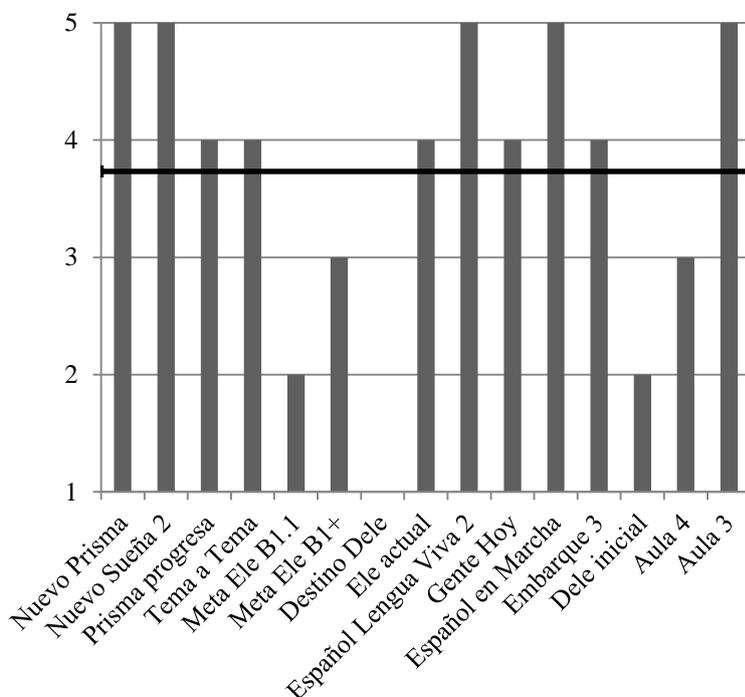
Gráfica 104. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Atendiendo a los datos de la gráfica vemos claramente dos grupos diferenciados, aquellos con una puntuación superior a 3 y aquellos con puntuación inferior a 3, dando como resultado un valor medio entre 3 y 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado).

Esto aquí expuesto no viene a significar otra cosa que, aunque hoy en día existen muchos manuales los cuales promueven un tipo de aprendizaje activo mediante actividades como debates, roleplay o cuestiones grupales, aún siguen quedando muchos de ellos que apuestan por otro tipo de actividades menos dinámicas y mucho más individuales como son las conocidas búsquedas por palabras o rellenar huecos.

En resumen, y tal como muestra la media obtenida, hay aspectos mejorables pero la tendencia que se debe seguir si se quiere mejorar la comprensión lectora es la de introducir este tipo de actividades y ejercicios que promuevan un aprendizaje más activo a la par que sirvan para ayudar al alumno a desenvolverse y solventar diferentes cuestiones como la resolución de problemas.

35.- ¿La comprensión de los textos se trabaja siguiendo distintos modos de agrupamiento en consonancia con los distintos tipos de actividades propuestas?

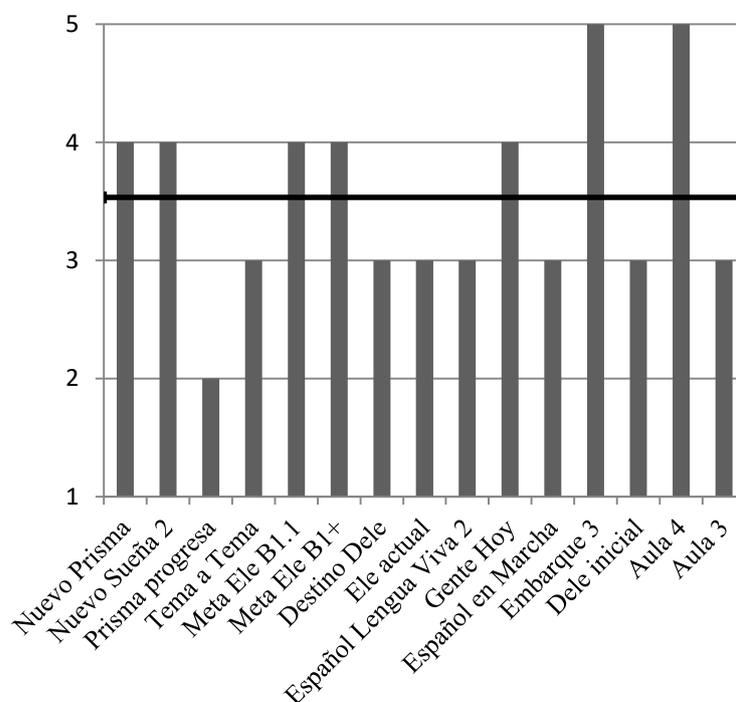


Gráfica 105. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tras el cruce de datos obtenidos en cada uno de los manuales sobre si las actividades se trabajan antes, durante y después de la lectura, se puede observar cómo la media alcanzada se sitúa entre el nivel 3 y el 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado), más cerca del 4 que del 3.

Este resultado guarda una relación directa con la pregunta anterior, pues un aprendizaje activo conlleva un uso de actividades más dinámicas y grupales. Y es que la lengua es una actividad que necesita de otros para poder practicarse, es por ello por lo que las actividades que promueven el contacto y la interacción entre los alumnos contribuye en gran medida a que el aprendizaje se realice de una manera más efectiva, por no mencionar que el mero hecho del contacto y el trabajo con los compañeros puede resultar un elemento motivador y muy fructífero para los alumnos que pueden aprender unos de otros, apoyarse y ayudarse mutuamente.

36.- Los contextos propuestos en las actividades, ¿son realistas y se ajustan a las circunstancias actuales?

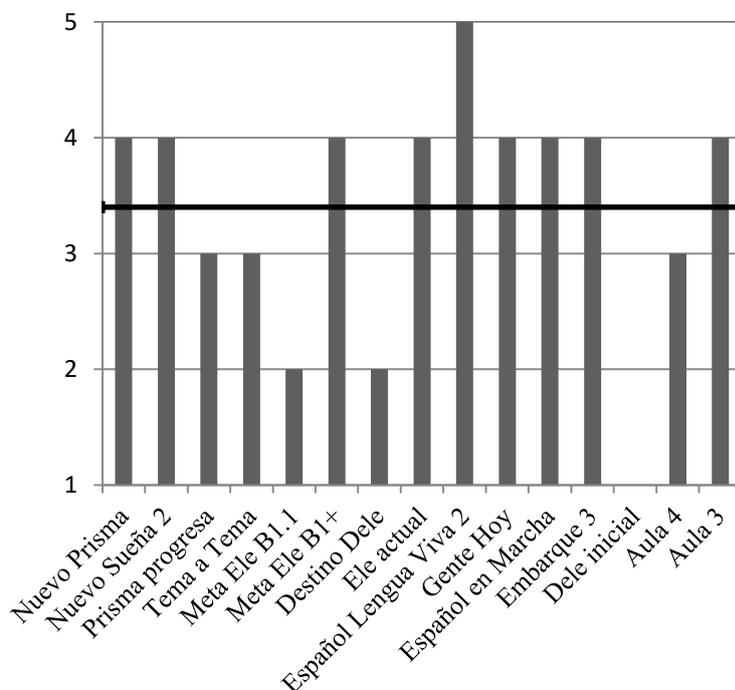


Gráfica 106. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Al examinar la gráfica derivada del cruce de los datos individuales obtenidos, la media resultante se sitúa en una posición entre el 3 y el 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado).

Esto nos indica que, aunque la mayoría de los contextos expuestos en los textos y trabajados con las actividades son realistas e intentan tratar temas actuales, este punto es reamente algo difícil de lograr para un manual que una vez se imprime ve pasar el tiempo por sus páginas. En este sentido, los recursos TIC, bien trabajados, podrían ser una herramienta que permitiera a los mismos mantenerse actuales y vigentes mediante actividades que enlazaran con ellos y que fueran factibles de ser actualizadas periódicamente.

37.- ¿Se proponen diversos tipos de actividades según su finalidad para promover la motivación y que permitan despertar el interés de los alumnos?

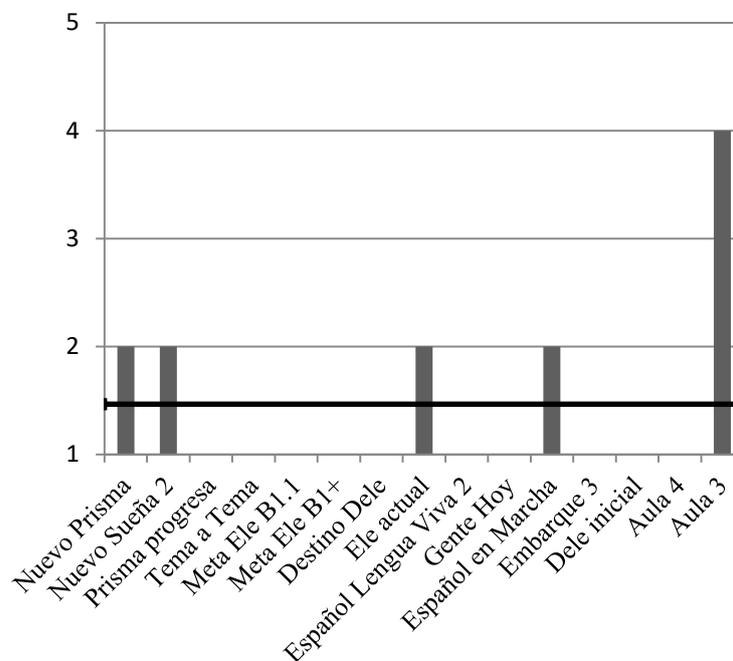


Gráfica 107. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Analizando los datos obtenidos se obtiene que la media de todo el conjunto se sitúa entre el 3 y el 4 (entre ni adecuado ni inadecuado y bastante adecuado) lo que nos indica que la mayor parte de los manuales se esfuerzan por introducir textos y actividades que sirvan como punto de partida y motivación para despertar el interés del alumno, facilitando con ello que acceda a la lectura del texto con una mejor predisposición.

Realmente este tipo de respuesta va en consonancia con otras anteriores como el aprendizaje activo o las actividades grupales, donde en todas ellas se busca que el alumno sea la parte más importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

38.- ¿Se plantean actividades donde sea necesario remitirse a materiales fuera del libro de texto como fuentes o el uso de las TIC y la Web 2.0?



Gráfica 108. Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas por manual en el cuestionario

Tras el cotejo de los datos obtenidos, se advierte que los resultados derivados se sitúan en una media entre el 1 y el 2 (entre muy inadecuado y bastante inadecuado). Esto se debe a que, a pesar de encontrarnos en la era de la información y la comunicación, aún existen muchos manuales que no trabajan con las TIC, y muchas escuelas y academias que nos disponen de la infraestructura necesaria.

A pesar de que los manuales más actuales intentan mostrar contenidos usados en la red, en blog, páginas web, o adaptarse a la realidad actual con conversaciones de *WhatsApp* o simulación de foro y emails y una clave digital para acceder a una plataforma online, en lo referente a las TIC y la web 2.0 lo más cercano que muchos manuales ofrecen es un CD que complementa al manual.

Es por este camino, por el de las herramientas digitales como un complemento más para las clases de ELE, por donde debe estar encaminado el futuro de la enseñanza; unas herramientas que sirvan para apoyar otros materiales y soportes como

pueden ser el libro de texto y que, en definitiva, contribuyan y faciliten el alcance de una comprensión lectora y un aprendizaje significativo con el que el alumno de español consiga dominar todas las destrezas.

CAPÍTULO 8
ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN LOS
MANUALES DE ELE

1. Análisis individual cuantitativo y estadístico de los textos literarios en los manuales estudiados

En el siguiente capítulo quedan presentes los resultados obtenidos tras el análisis individual de cada manual objeto del estudio en relación al ámbito literario. Este estudio, como ya ocurriera en el capítulo seis, consiste en una cuantificación numérica de la cantidad de tipos de textos y actividades, que dan como resultado un análisis exploratorio-cuantitativo-estadístico, para la posterior interpretación de los resultados obtenidos. Es decir, tras observar cómo es trabajada la comprensión lectora tanto de una forma analítica como descriptiva, con este análisis se pretende examinar, de un modo cuantitativo, en qué medida los textos literarios son utilizados, respecto a los textos no literarios, dentro de los manuales de ELE para el nivel B1, determinándose, en última instancia, si su presencia es una realidad y si la inclusión

de los mismos puede ser utilizada para la mejora de la comprensión lectora en el aula.

La manera de proceder para realizar este análisis será similar a la ya comentada del capítulo sexto. En primer lugar, se realizará un estudio individual de cómo son tratado los textos literarios dentro de los manuales de ELE, así, tras un recuento de todos los textos detectados en el manual objeto de estudio, se procederá a clasificarlos atendiendo a la distinción clásica que distingue entre género narrativo, lírico y dramático, a esta se suma el ensayo y en último lugar todos aquellos textos de índole distinta a la literaria, agrupados en no literarios.

Tras esto, y en una segunda parte, se agruparán todos los datos obtenidos en una gráfica global que nos ofrezca un balance general de la situación, es decir, que nos muestre una panorámica de cuál es el estado dentro de los manuales de ELE sobre los materiales literarios: si se incluyen o no, qué tipos son los que encontramos, etc. Gracias a la misma podremos extraer unas conclusiones que nos sirvan como base de cara un futuro para observar si los materiales literarios es algo con lo que ya se trabaja en clase o si podría ser interesante incluirlos en el futuro cercano.

1.1. Análisis del manual *Nuevo Prisma*

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

Tabla 71. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nuevo Prisma*

En el siguiente gráfico de barras quedan representados el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación a la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

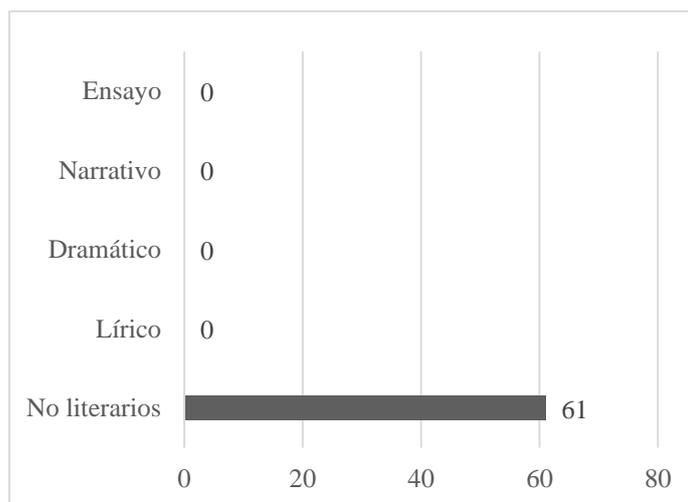


Gráfico 1. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo no hay presencia de ningún tipo de material literario al o largo del manual en ninguno de los diferentes géneros trabajados.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada uno de los géneros que encontramos en el manual, así se aprecia cómo el porcentaje de textos no literarios es del 100%.

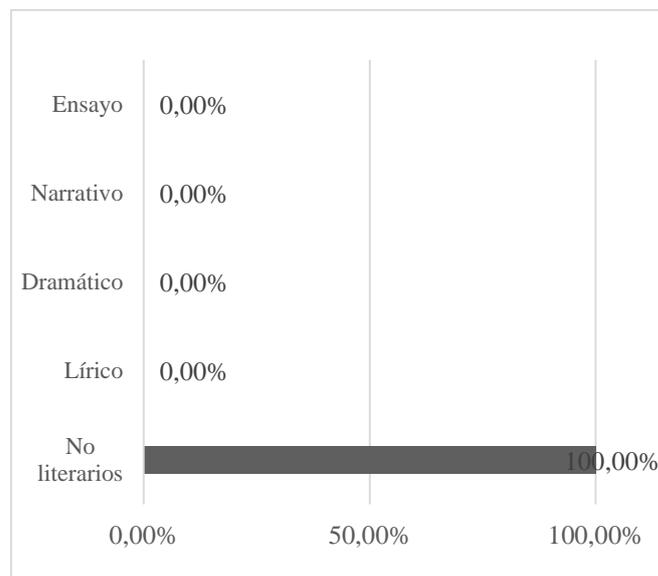


Gráfico 109. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	61	100,00%
Lírico	0	0,00%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	0	0,00%
Ensayo	0	0,00%
Total	61	100,00%

Tabla 72. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

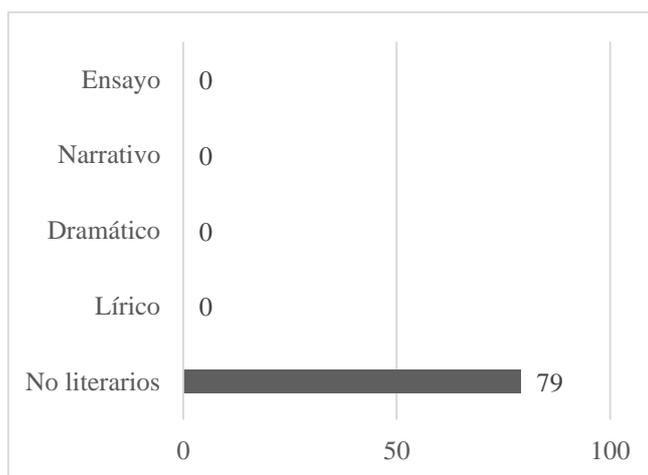
En conclusión, y tras el análisis exhaustivo del manual, podemos apreciar que este está integrado, en su totalidad, por textos no literarios (100,00%), de forma que no existe ningún tipo de material literario dentro del mismo.

1.2. Análisis del manual *Nuevo sueña 2*

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

Tabla 73. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nueva Sueña 2*

En el siguiente gráfico de barras quedan representados el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación a la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

Gráfico 109. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo los textos literarios no aparecen a lo largo del manual en forma de ninguno de los géneros literarios señalados, no trabajándose, por tanto, con este tipo de material a lo largo de todo el manual.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada uno de los géneros que tienen presencia dentro de él, así se aprecia cómo el porcentaje de textos no literarios es del 100%.

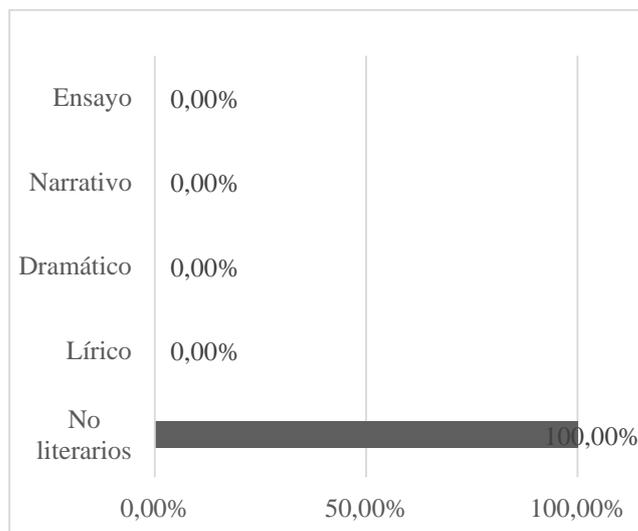


Gráfico 110. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	79	100,00%
Lírico	0	0,00%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	0	0,00%
Ensayo	0	0,00%
Total	79	100,00%

Tabla 74. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, podemos apreciar que el manual se constituye en su totalidad de textos no literarios (100,00%), no existe el texto literario a lo largo del mismo.

1.3. Análisis del manual *Prisma progresiva*

Título:	<i>Prisma progresiva. Método español para extranjeros</i>
Autores:	VV.AA Equipo prisma
Editorial:	Edinumen
Año y lugar de publicación:	2007, Madrid

Tabla 75. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual *Prisma progresiva*

En el siguiente gráfico de barras quedan representados el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación a la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

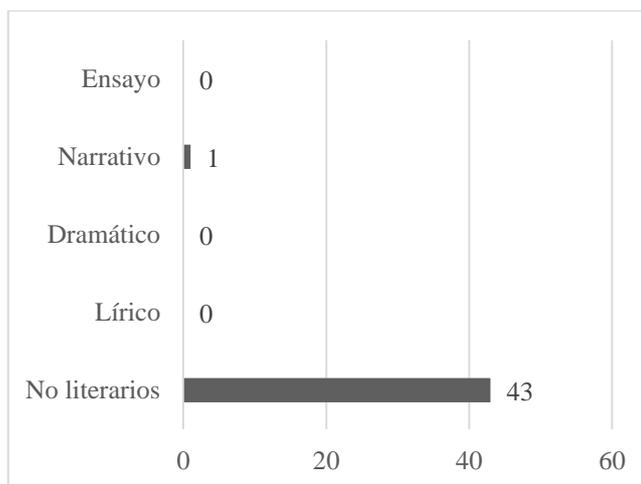


Gráfico 111. Gráfico de barras del número de textos de cada género literario

En los resultados se puede comprobar cómo los textos no literarios son los que aparecen con más frecuencia constituyendo así casi la totalidad del libro. El texto literario queda de los 44 textos encontrados, representado sólo por un texto, un fragmento narrativo de la novela de Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada uno de los géneros que encontramos en el manual, así se aprecia cómo el porcentaje de textos no literarios es superior al 97%.

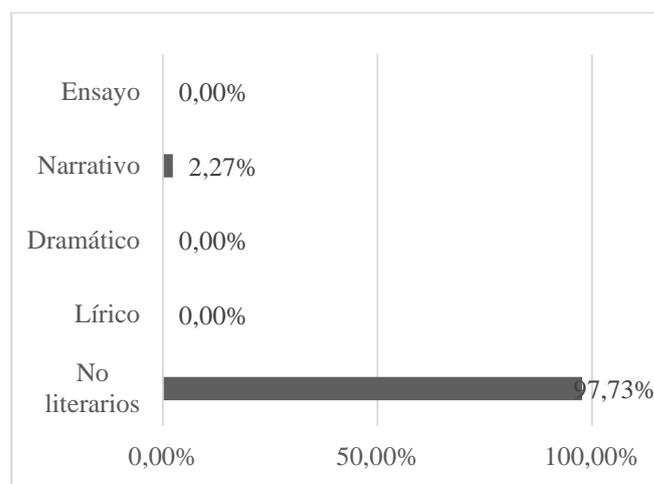


Gráfico 112. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	43	97,73%
Lírico	0	0,00%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	1	2,27%
Ensayo	0	0,00
Total	44	100,00%

Tabla 76. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En resumen, tras el análisis de todo el corpus de textos que aparecen en este manual se observa como dicho manual está compuesta casi en su totalidad por textos no literarios (97,73%), siendo la presencia de los textos literarios casi inexistente con solo un texto del género narrativo y un 2,27% del total. Los restantes géneros literarios, ensayo, dramático o lírico, no tienen presencia a lo largo del manual.

1.4. Análisis del manual Tema a Tema

Título:	<i>Tema a Tema. Español lengua extranjera</i>
Autores:	Coto Bautista, V., Turza Ferré, A.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía. S.A.
Año y lugar de publicación:	2014, Madrid

Tabla 77. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Tema a Tema

El siguiente gráfico de barras representa el número de textos de cada género divididos en: no literario, lírico, dramático y narrativo, en relación con la cantidad total de textos narrativos existentes en el manual.

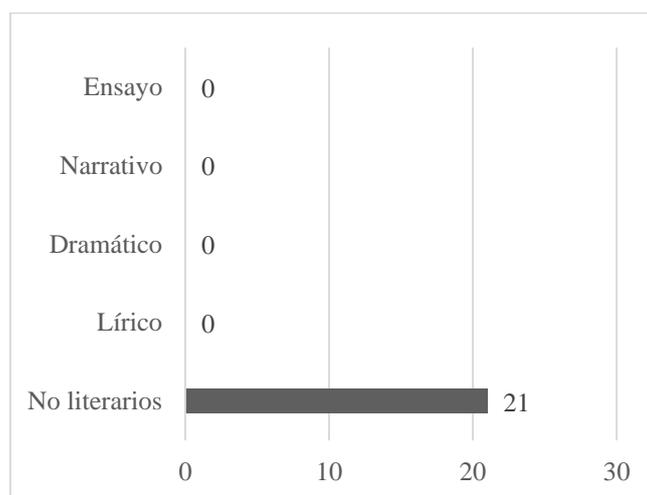


Gráfico 113. Gráfico de barras del número de textos de cada género literario

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo los textos literarios no aparecen en el manual en ninguno de los géneros, no trabajándose este tipo de textos a lo largo del mismo.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada uno de los géneros que encontramos en el manual, así se aprecia cómo el porcentaje de textos no literarios es del 100%.

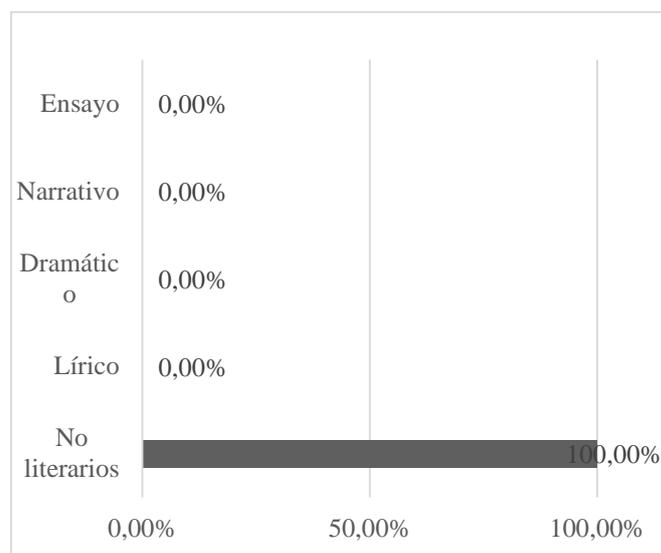


Gráfico 114. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	21	100,00%
Lírico	0	0,00%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	0	0,00%
Ensayo	0	0,00%
Total	21	100,00%

Tabla 78. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, podemos apreciar que el manual se conforma en su totalidad de textos no literarios 100,00%, no existiendo el texto literario a lo largo del mismo.

1.5. Análisis del manual *Meta ELE 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

Tabla 79. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Meta Ele. B1.1*

El siguiente gráfico de barras representa el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación con la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

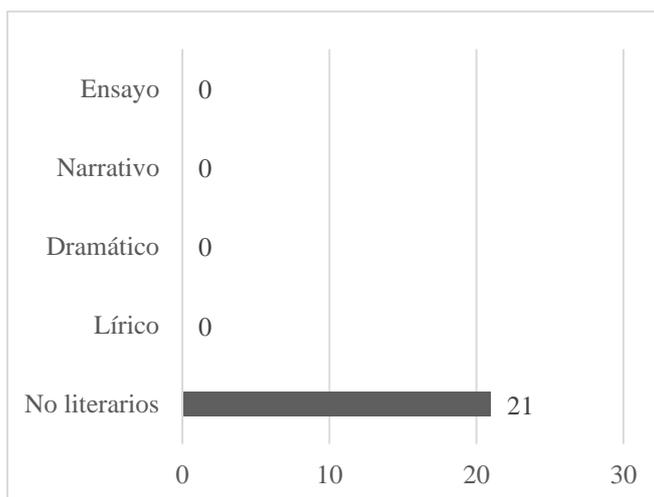


Gráfico 115. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo los textos literarios no aparecen en el manual en ninguno de los géneros, no se trabaja, por tanto, este tipo de textos a lo largo del mismo.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada uno de los géneros que encontramos en el manual, así se aprecia cómo el porcentaje de textos no literarios es del 100%.

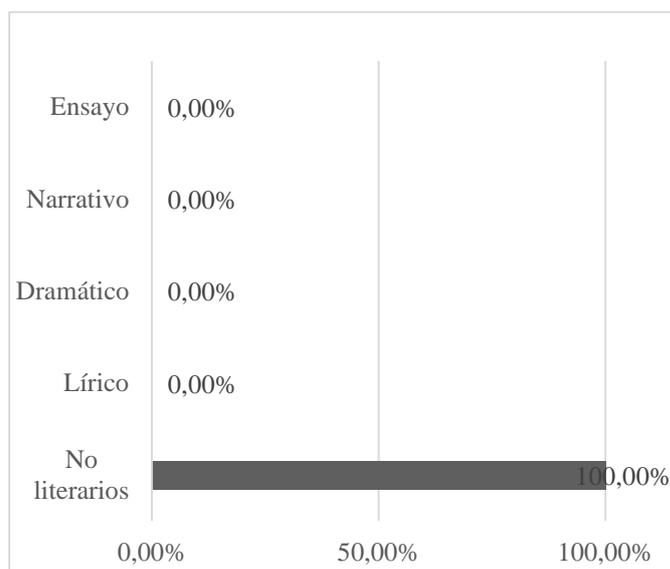


Gráfico 116. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	21	100,00%
Lírico	0	0,00%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	0	0,00%
Ensayo	0	0,00%
Total	21	100,00%

Tabla 80. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, podemos apreciar que el manual se conforma en su totalidad de textos no literarios 100,00%, pues no existe material relacionado con la literatura a lo largo del mismo.

1.6. Análisis del manual *Meta ELE B1+*

Título:	<i>Meta ELE. Curso español de supervivencia B1+</i>
Autores:	Rodríguez Martín, J.R., Pérez de la Fuente, L.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía S.A.
Año y lugar de publicación:	2013, Madrid

Tabla 81. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Meta ELE B1+*

El siguiente gráfico de barras representa el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación con la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

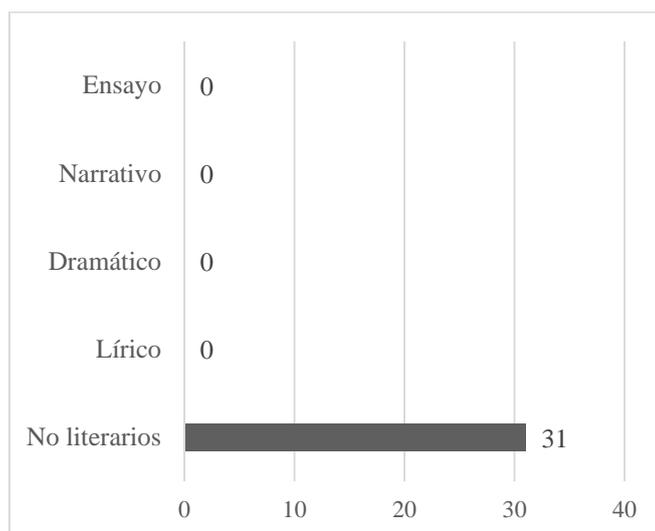


Gráfico 117. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo los textos literarios no aparecen en el manual en ninguno de los géneros, no trabajándose este tipo de textos a lo largo del mismo.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada uno de los géneros que encontramos en el manual, así se aprecia cómo el porcentaje de textos no literarios es del 100%.

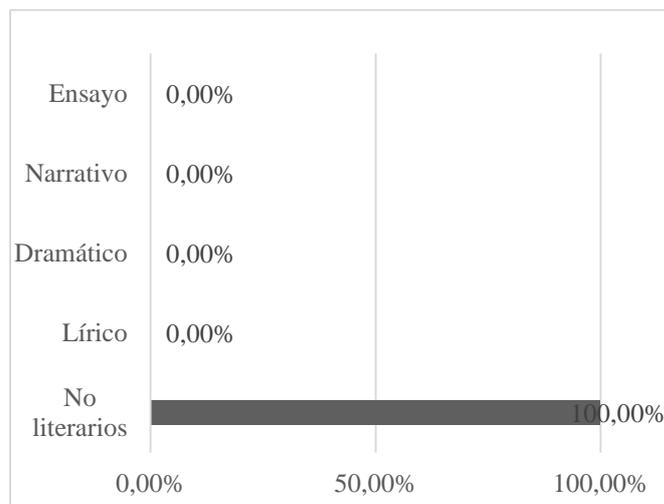


Gráfico 118. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	31	100,00%
Lírico	0	0,00%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	0	0,00%
Ensayo	0	0,00%
Total	31	100,00%

Tabla 82. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En suma, podemos apreciar que el manual se conforma en su totalidad de textos no literarios (100,00%), y no existe en él ningún tipo de material literario como obra de autor.

1.7. Análisis del manual *Destino Dele*

Título:	<i>Destino Dele</i>
Autores:	Grazia Donati, M ^a
Editorial:	Cideb
Año y lugar de publicación:	2013, Génova

Tabla 83. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Destino Dele*

En el siguiente gráfico de barras quedan representados el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación a la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

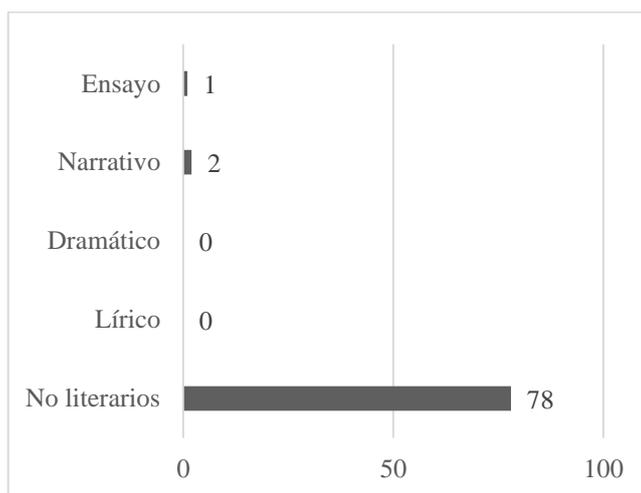


Gráfico 119. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo la presencia del materia literario dentro del manual es casi inexistente. Así del total de 81 texto que encontramos solo tres pertenecen a este ambito literario: dos fragmentos narrativo obras de Pedro Antonio de Alarcón, *El sombrero de tres picoss* y Julio Cortázar, *Casa tomada*, y un ensayo titulado *Espacio público, espacios colectivo* de Manuel de Solá Morales.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de los géneros literarios que encontramos en el manual, resultando que el 96,30% de

los textos son no literarios, el 2,47% pertenece al género narrativo, el 1,23% al ensayo y no existiendo textos del género lírico y dramático.

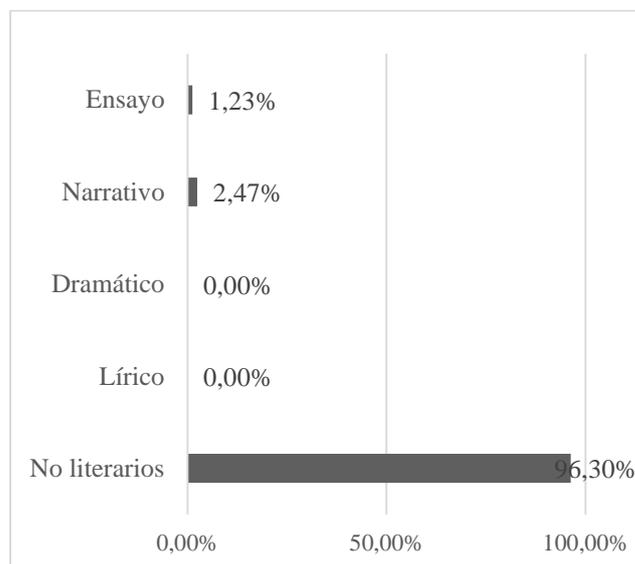


Gráfico 120. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	78	96,30%
Lírico	0	0,00%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	2	2,47%
Ensayo	1	1,23%
Total	81	100,00%

Tabla 84. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

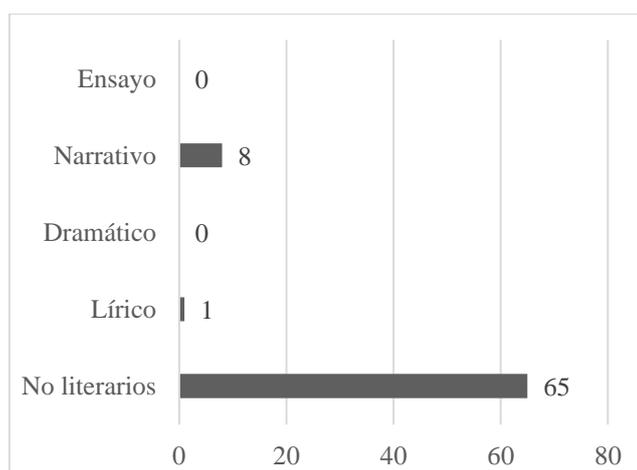
En síntesis, podemos afirmar que el manual se conforma casi en su totalidad de textos no literarios 96,30%, quedando la presencia de los textos literarios en un 3,7%, suma del género narrativo (2,47%) y el ensayo (1,23%). Los géneros dramático y lírico no tienen ninguna representación dentro del manual.

1.8. Análisis del manual *ELE Actual*

Título:	<i>ELE Actual. Curso de español para extranjeros.</i>
Autores:	Borobio, V., Palencia, R.
Editorial:	Ediciones S.M.
Año y lugar de publicación:	2013, Madrid

Tabla 85. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual ELE Actual*

En el siguiente gráfico de barras quedan representados el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación a la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

Gráfico 121. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo los textos tienen una presencia mínima en el manual, quedando representado con pequeños fragmentos del género narrativo en obras como *El terror del sexto B* de Yolanda Reyes, *El libro de los errores* de Gianni Rodari o *Los bomberos. La muerte y otras sorpresas* de Mario Benedetti entre otros, así como del género lírico con un poema del libro de *Proverbios y cantares* de Antonio Machado. Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de los géneros que encontramos en el manual, donde casi el 90% de los textos son no literarios, no existiendo textos del género dramático y ensayístico.

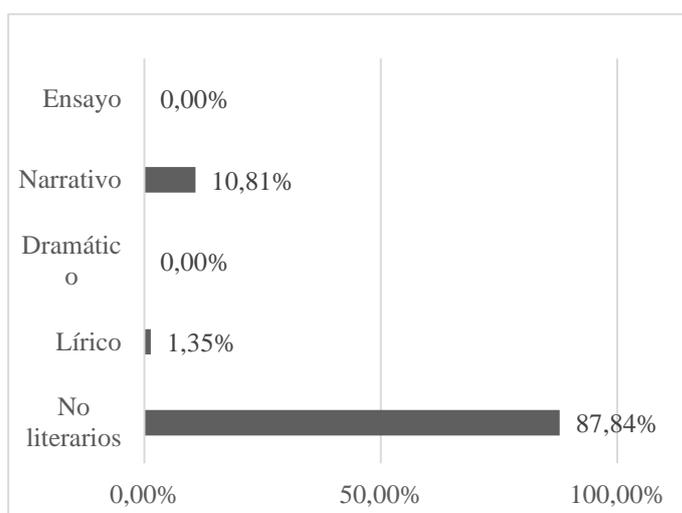


Gráfico 122. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	65	87,84%
Lírico	1	1,35%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	8	10,81%
Ensayo	0	0,00%
Total	74	100,00%

Tabla 86. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

Recapitulando, se puede afirmar que, aunque el manual se conforma casi en su totalidad de textos no literarios 87,84%, la presencia de material didáctico dentro de él es un poco mayor al de otros manuales analizados, así nos encontramos con que de la suma del género narrativo (10,81%) con el género lírico y 1,35% sale un total de 12,16 de material literario dentro del manual. A pesar de ello el número sigue siendo muy bajo y nos encontramos con que géneros como el dramático o el ensayístico no cuentan con presencia alguna dentro del manual.

1.9. Análisis del manual *Español Lengua viva 2*

Título:	<i>Español Lengua viva 2</i>
Autores:	VV.AA Equipo Santillana
Editorial:	Santillana
Año y lugar de publicación:	2008, Madrid

Tabla 87. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Español Lengua viva 2*

El siguiente gráfico de barras representa el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación a la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

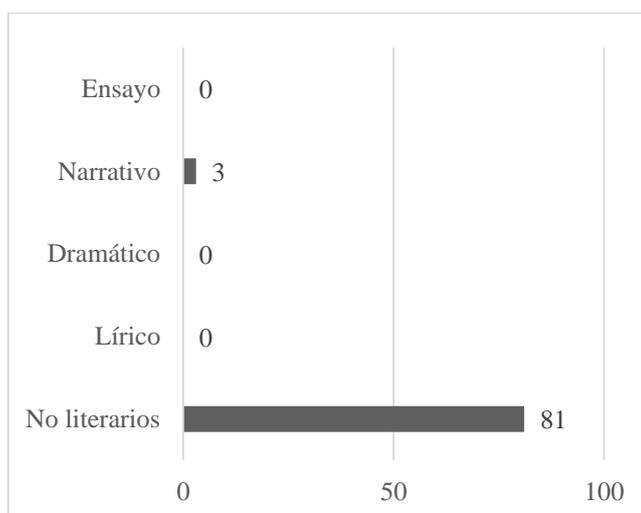


Gráfico 123. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo la presencia de los textos literarios es casi una ausencia pues solo encontramos dentro de todos los textos, tres fragmentos narrativo: el microcuento *El Dinosaurio* de Augusto Monterroso, un fragmento del cuento *El avión de la bella duermiente* de Gabriel García Márquez y un fragmento de la novela *Gafas de arena y mar*.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de los géneros literarios que encontramos en el manual, donde casi el 100% de los textos son no literarios, no existiendo textos literarios del género lírico y ensayístico.

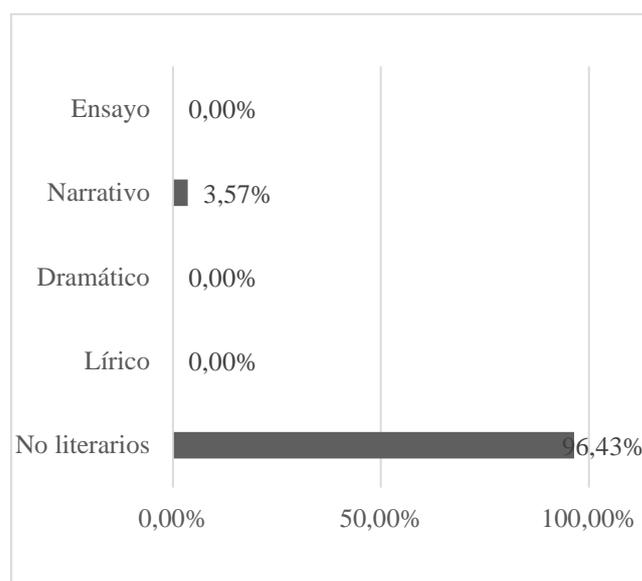


Gráfico 124. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	81	96,43%
Lírico	0	0,00%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	3	3,57%
Ensayo	0	0,00%
Total	84	100,00%

Tabla 88. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, se puede afirmar que el manual se integra, casi en su totalidad, de textos no literarios 96,43%, siendo la presencia de los textos literarios representada solo por el género narrativo con un 3,57%, quedando así el lírico, dramático y el ensayístico sin presencia alguna en el manual.

1.10. Análisis del manual *Gente hoy 2*

Título:	<i>Gente hoy 2. Curso de español</i>
Autores:	Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N.
Editorial:	Difusión.
Año y lugar de publicación:	2014, Madrid

Tabla 89. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual *Gente hoy 2*

En el siguiente gráfico de barras quedan representados el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación a la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

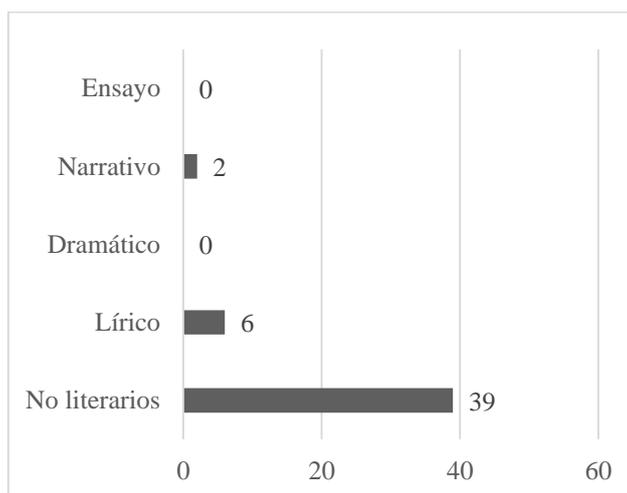


Gráfico 125. Gráfico de barras del número de textos de cada género literario

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo los textos literarios tienen poca presencia en el manual, apareciendo pequeños fragmentos de obras narrativas como el *Quinteto de Buenos Aires* y *el delantero centro fue asesinado al atardecer* de Manuel Vázquez Montalbán y textos del género lírico, como poemas de Mario Benedetti y un fragmento de *100 greguerías ilustradas* de Gómez de la Serna.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de los géneros literarios que encontramos en el manual, siendo superior al 80% en el caso de los textos no literarios, no existiendo textos del género dramático y ensayístico.

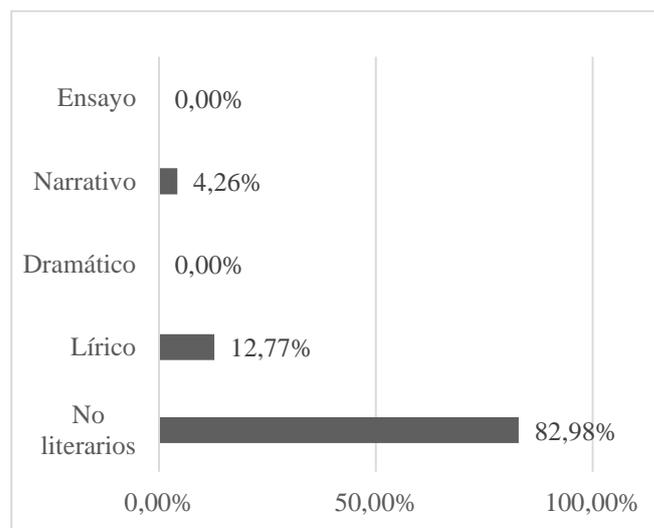


Gráfico 126. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	39	82,22%
Lírico	6	13,33%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	2	4,44%
Ensayo	0	0,00%
Total	47	100,00%

Tabla 90. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

Tras analizar los resultados obtenidos, podemos concluir que este manual, frente al resto de los analizados, tiene un porcentaje mayor en lo referente al material textual literario, y si bien el peso de lo no literario suele ser bastante amplio con su 82,22%, lo cierto es que el hecho de contar con un corpus literario superior al 15%, suma de los textos lírico (13,33%) y narrativo (4,44%), hacen que este manual sea un punto de referencia a la hora de trabajar la comprensión lectora con materiales literarios. A pesar de eso nos encontramos con la poca o nula presencia de textos dramáticos y ensayísticos.

1.11. Análisis 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

Tabla 91. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual *Nuevo Español en Marcha 3*

En el siguiente gráfico de barras quedan representados el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación con la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

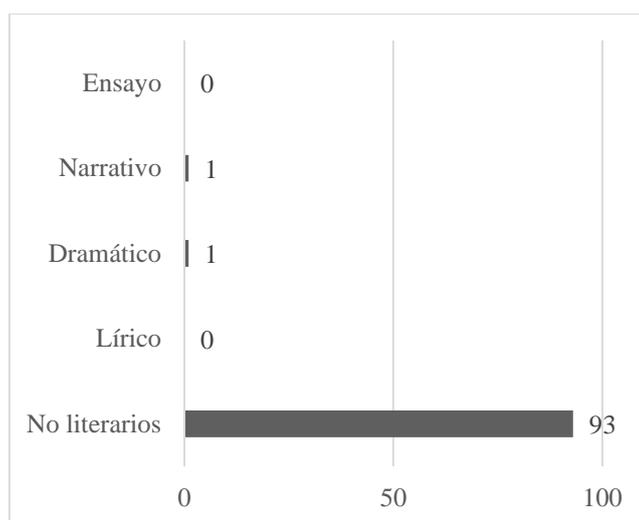


Gráfico 127. Gráfico de barras del número de textos de cada género literario

Al finalizar el cotejo de los diferentes textos se puede comprobar cómo los textos relacionados con la literatura tienen una presencia casi nula en el manual, con la única presencia de un fragmento dramático de *Historia de una escalera* de Buero Vallejo y un fragmento narrativo de la novela autobiográfica de Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de los géneros literarios que encontramos a lo largo del manual, donde casi el 100%

de los textos son no literarios, no existiendo además, ningún material literarios del género lírico y ensayístico.

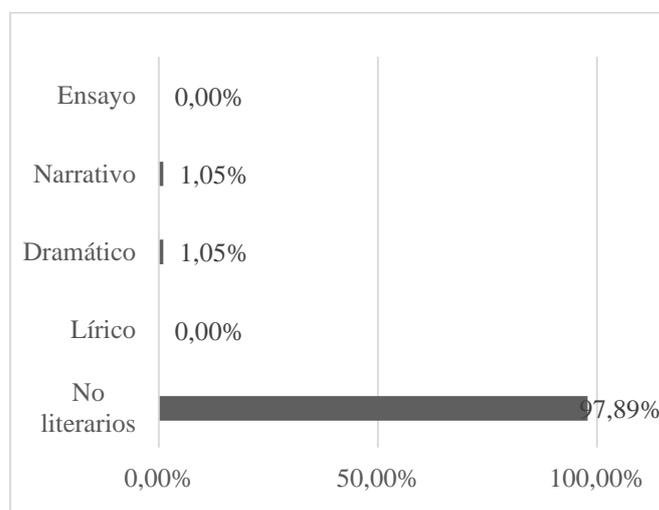


Gráfico 128. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	93	97,89%
Lírico	0	0,00%
Dramático	1	1,05%
Narrativo	1	1,05%
Ensayo	0	0,00%
Total	95	100,00%

Tabla 92. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

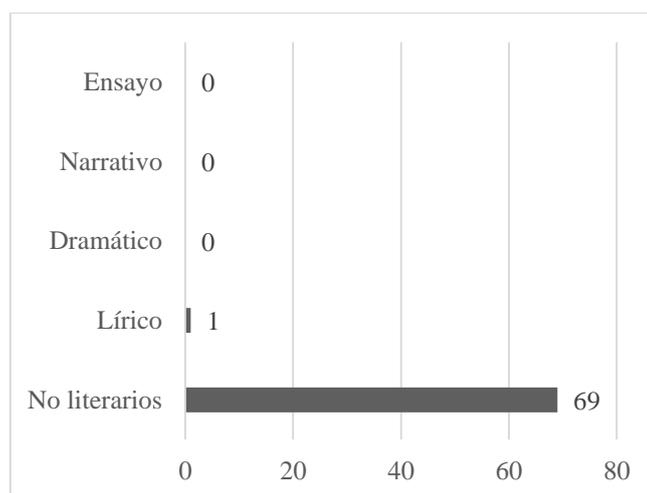
En vista de los resultados obtenidos, se puede sentenciar que el manual se compone, casi en su totalidad, de textos no literarios 97,89%, quedando la presencia de los textos literarios en un 2,10% del total, resultado de la suma del 1,05% del género dramático y narrativo.

1.12. *Análisis del manual Embarque 3*

Título:	<i>Embarque 3. Curso de español lengua extranjera</i>
Autores:	Alonso Cuenca, M., Prieto Prieto, R.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía S.A.
Año y lugar de publicación:	2014, Madrid

Tabla 93. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Embarque 3*

El siguiente gráfico de barras representa el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación a la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

Gráfico 129. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo los textos literarios sólo cuentan con la presencia de un pequeño texto correspondiente al género lírico, en concreto con un poema de Jesús Pascual, “Poema al libro”.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de los géneros literarios que encontramos en el manual, donde casi el 100% de los textos son no literarios, no existiendo textos literarios del género dramático, narrativo y ensayístico.

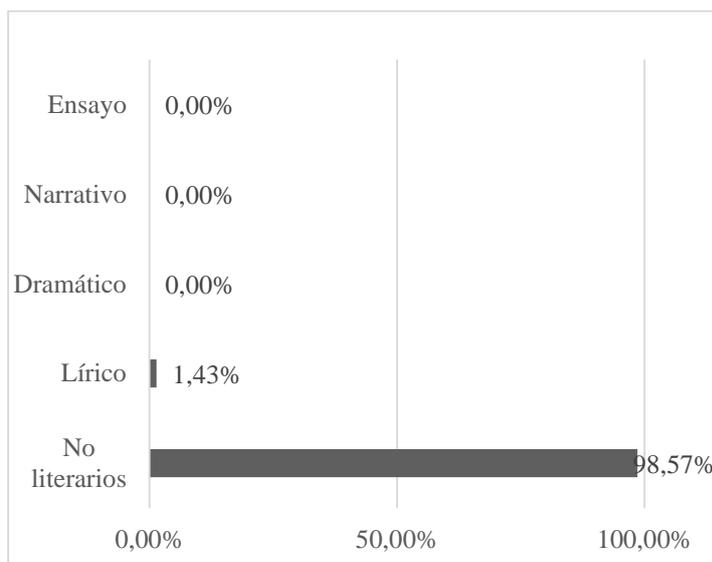


Gráfico 130. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	69	98,57%
Lírico	1	1,43%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	0	0,00%
Ensayo	0	0,00%
Total	70	100,00%

Tabla 94. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, podemos atestiguar que el manual se forma casi en su totalidad de textos no literarios 98,57%; la presencia del material literario representada mediante el género lírico con un 1,43% y quedando los géneros dramático, narrativo y ensayístico sin presencia alguna dentro del manual objeto de estudio.

1.13. Análisis del manual DELE Inicial

Título:	<i>DELE Inicial. Preparación al diploma de español</i>
Autores:	García-Viñó Sánchez, M.
Editorial:	Edelsa. Grupo Didascalía. S.A
Año y lugar de publicación:	2011, Madrid

Tabla 95. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual DELE Inicial

El siguiente gráfico de barras representa el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literario, en relación a la cantidad total de textos existentes en el manual.

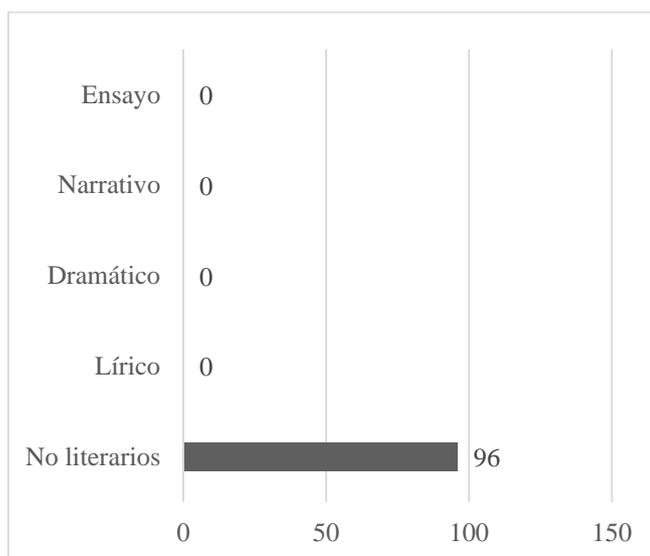


Gráfico 131. Gráfico de barras del número de textos de cada género literario

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo los textos literarios no aparecen en el manual en ninguno de los géneros; no se trabaja este tipo de textos a lo largo del mismo.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de los géneros literarios que encontramos en el manual, de forma que el 100% de los textos son no literarios.

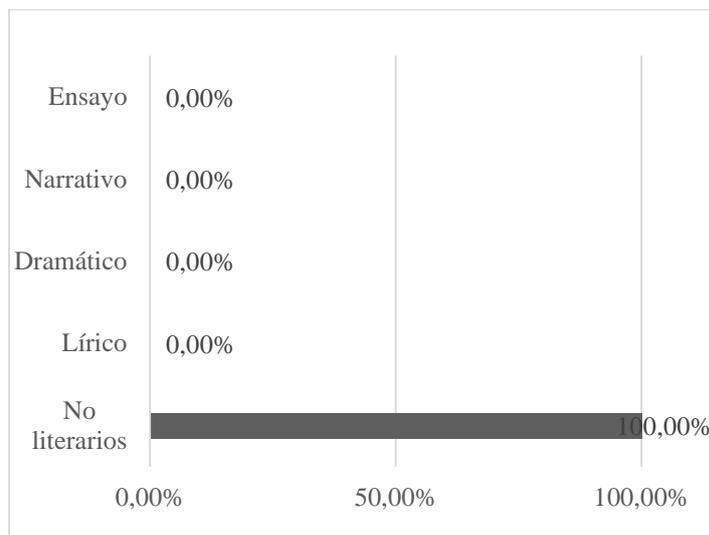


Gráfico 132. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	96	100,00%
Lírico	0	0,00%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	0	0,00%
Ensayo	0	0,00%
Total	96	100,00%

Tabla 5. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En suma, podemos concluir en vista de los datos que el manual se conforma en su totalidad de textos no literarios 100,00%, no existe, por tanto, presencia de material literario a lo largo de sus páginas.

1.14. Análisis del manual Aula 4

Título:	<i>Aula 4 Curso de Español</i>
Autores:	Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C.
Editorial:	Difusión
Año y lugar de publicación:	2006, Barcelona

Tabla 96. Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 4

El siguiente gráfico de barras representa el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación con la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

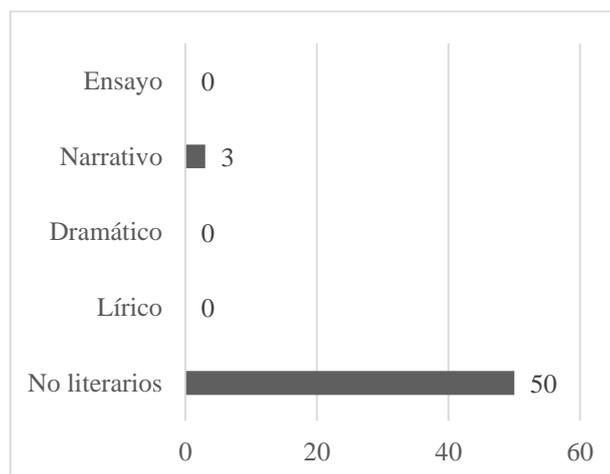


Gráfico 133. Gráfico de barras del número de textos de cada género literario

Tras analizar los resultados, se puede observar cómo los textos no literarios son los que aparecen en mayor número de ocasiones, quedando el material literario relegado a un lugar casi inexistente dentro del manual con la aparición únicamente de textos literarios narrativos, ya sea en forma de pequeños fragmentos de obras de Cortázar, Gabriel García Márquez y Cervantes que forman un conjunto a la hora de ser trabajado y se contabilizan como un solo texto, u otros como un pequeño cuento popular, *El espíritu de la casa* y una leyenda Azteca, *Quetzalcóalt*.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada uno de los géneros literarios que encontramos en el manual. En primer lugar, más del 90%

de los textos son no literarios, se convierte, entonces, en el género literario narrativo el único con presencia en el manual.

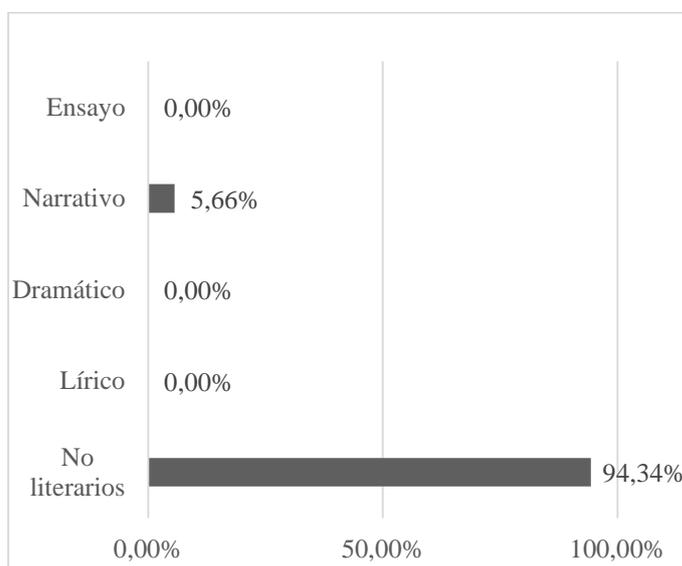


Gráfico 134. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	50	94,34%
Lírico	0	0,00%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	3	5,66%
Ensayo	0	0,00%
Total	53	100,00%

Tabla 97. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

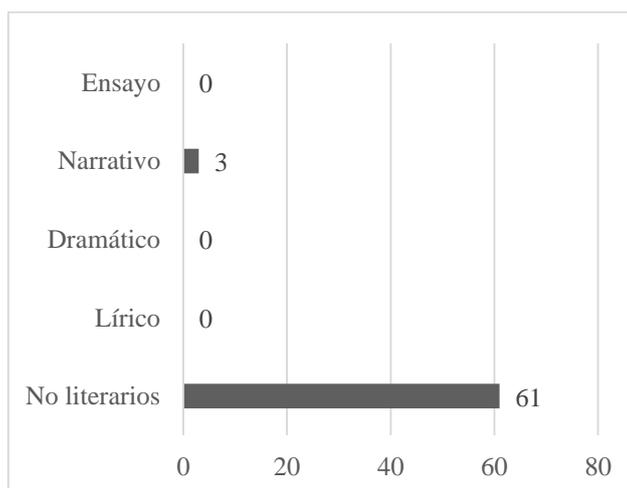
En conclusión, se puede afirmar que el manual se conforma casi en su totalidad de textos no literarios (94,34%), quedando la presencia de los textos literarios reducida a menos de un 10% del total, (5,66 %), dentro de la cual el único género con presencia es el narrativo.

1.15. Análisis del manual Aula 3

Título:	<i>Aula 3. Curso de español. Nueva edición</i>
Autores:	Corpas, J. Garmendía, A. Soriano, C.
Editorial:	Difusión
Año y lugar de publicación:	2013, Barcelona

Tabla 98. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 3. Nueva Edición*

En el siguiente gráfico de barras quedan representados el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literarios, en relación con la cantidad total de textos existentes en el manual objeto de estudio.

Gráfico 135. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Tras estudiar los resultados, se puede comprobar cómo el grueso de los textos que aparecen en este manual corresponden a textos no literarios, quedando la presencia de los textos literarios en una insignificante aparición como fragmentos de textos narrativos de obras como la de Reinaldo Arenas, *Antes de que anochezca*; una leyenda mexicana, *el murciélago* un fragmento de libro de María Dueñas, *El tiempo entre costuras*.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada uno de los géneros literarios y no literarios que encontramos en el manual, así se aprecia cómo el porcentaje de textos no literarios es superior al 95%.

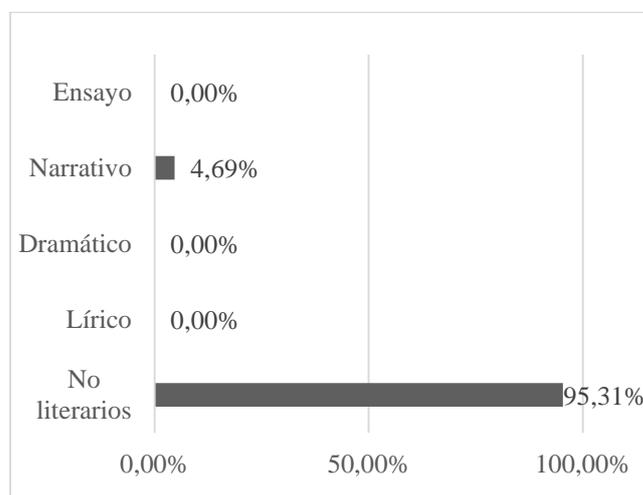


Gráfico 136. Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario

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

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	61	95,16%
Lírico	0	0,00%
Dramático	0	0,00%
Narrativo	3	4,69%
Ensayo	0	0,00
Total	64	100,00%

Tabla 99. Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje

En síntesis, podemos ver que el manual se conforma casi en su totalidad de textos no literarios 95,31%, siendo la presencia de los textos literarios casi inexistente con la presencia de un 4,69% del género narrativo e inexistente en los restantes géneros. Vemos, por tanto, que los textos literarios no superan el 5% en total, su aparición dentro del manual es puramente simbólica.

2. Interpretación de los datos globales obtenidos sobre los textos literarios obtenidos tras el análisis individual de los manuales

Después de someter a análisis individualmente todos y cada uno de los quince manuales objeto de estudio de esta tesis, en lo concerniente a la presencia o ausencia de los textos literarios en todos y cada uno de sus géneros frente a la presencia de otros textos no literarios, llega el momento de volcar todos los resultados en conjunto a fin de realizar un cruce con todos los datos obtenidos para poder establecer cuál es la situación a la que nos enfrentamos, y si el material literario para el nivel B1 tiene presencia hoy en día dentro de los manuales más actuales y de mayor difusión. De esta manera podremos saber si se trabaja o no la literatura a modo de apoyo a la comprensión lectora dentro del aula de ELE. Solo así tendremos una visión global con la que poder establecer pautas, corregir posibles carencias y enriquecer, en definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en ELE.

A fin de seguir una coherencia temática, el análisis global seguirá las mismas pautas que los diferentes análisis individuales: un gráfico de barra que represente el número de textos de cada género, un gráfico de barras con el porcentaje que corresponde a cada género descrito y, por último, una tabla de donde ambos datos se cruzan.

En el gráfico de barras se representa el número de textos de cada género divididos en: ensayo, narrativo, dramático, lírico y no literario. Tras cotejar un total de 922 textos el resultado es el siguiente:

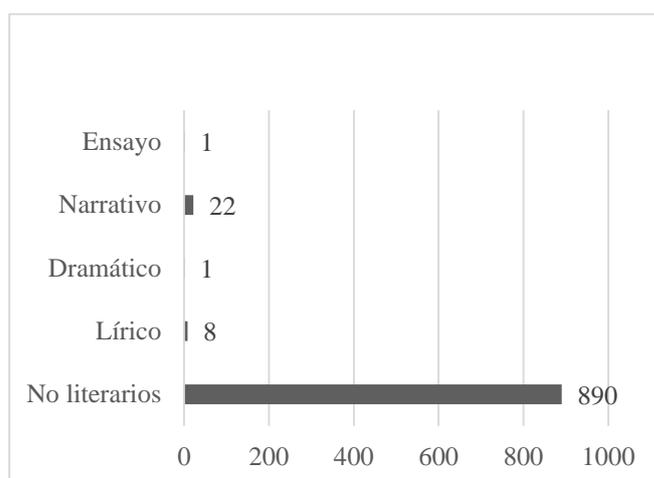


Gráfico 137. Gráfico de barras del número de textos de cada tipología

En efecto, ya a simple vista se puede observar cómo, con diferencia, el peso entre textos no literarios y literarios está bastante descompensado a favor de los no literarios, que cuentan con un número de 890 de los 922 del total; los textos literarios quedan representados solo por un número de 32 textos de un total de 922.

Estos datos quedan contrastados con el porcentaje al que corresponde cada una de las tipologías textuales que encontramos en el manual, donde se ve claramente cómo la aparición de textos no literarios es superior al 95%.

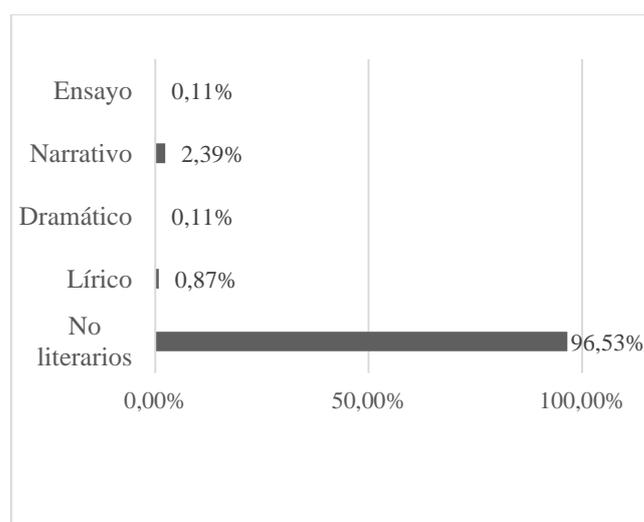


Gráfico 138. Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual

Por último, en la siguiente tabla se puede observar de una manera muy visual y rápida la relación existente entre el número de textos de cada tipología y el porcentaje que implica del total.

Género literario	N.º de textos	Porcentaje
No literario	890	96,53%
Lírico	8	0,87%
Dramático	1	0,11%
Narrativo	22	2,39%
Ensayo	1	0,11%
Total	922	100,00%

Tabla 100. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Por tanto, podemos concluir que el uso de la literatura en clase de ELE es mínimo. En efecto, la mayor parte de los manuales no cuentan con este tipo de materiales de lectura entre los textos que integran el corpus de sus páginas y son por tanto los textos no literarios la tipología más empleada.

Por otro lado, del cotejo de la tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y porcentaje, se puede comprobar que dentro del género literario, el texto narrativo es el que más presencia tiene con un total de 22 apariciones (2,39%) del total de todos los textos analizados, seguido por el género lírico, a una distancia bastante lejos y con una proporción menor a la mitad con tan solo 8 textos (0,87%). Por último, tanto en el ensayo como en el drama aparecen solo un ejemplar (0,11) de un total de 922 textos revisados, una presencia, en definitiva, casi nula.

De estos análisis podemos concluir que para el nivel de referencia B1 el alumno se va a enfrentar a la hora de trabajar la comprensión lectora a textos de género no literario casi en su totalidad, su aprendizaje termina, por tanto, sin el conocimiento o acceso a un material real como pueden ser obras literarias de importancia con las que se trabajen y mejoren los aspectos culturales del alumno hasta ya niveles más avanzados tal como marca el MCER, donde comiencen a tenerse en cuenta las obras literarias o sus referencias como herramienta para el trabajo en clase.

Tal y como se trata en el capítulo 5, la tendencia al uso del material literario ha tenido diferentes lecturas a lo largo de los últimos años y si bien en un principio se puede tener el pensamiento de que un texto literario debido a su léxico o estructura puede llevar a complicaciones en la comprensión del mismo por parte del alumno. En este sentido recordamos que no se trata de trabajar el texto como si de una clase de literatura se tratara, si no como una herramienta para el trabajo de la comprensión lectora que a su vez permita una mejora cultural del alumno al conocer obras literarias y que pueda incentivar al alumno a la lectura de las mismas más allá de la clase de ELE.

Vemos, por tanto, propicia y positiva la incorporación de textos o materiales literario a la clase de ELE como una tipología más con la que trabajar, la cual es pertinente de ofrecer, a su vez, multitud de posibilidades, ya sea trabajada con fragmentos, poemas enteros o textos adaptados.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Este capítulo se centra en las conclusiones y consideraciones finales de los resultados obtenidos tras los diferentes análisis realizados de los quince manuales objeto de estudio. Su propósito es el de facilitar la comprensión de la confirmación, o no, de las hipótesis y de los objetivos planteados al inicio de esta investigación, (capítulo 5), y trabajados en los siguientes (capítulos 6, 7 y 8), con las consecuentes implicaciones didácticas que se derivan de los resultados mismos y los problemas encontrados. En definitiva, las aportaciones que esta tesis supone de cara al estudio de la didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera en lo referente a la comprensión lectora.

Las diferentes discusiones finales se han llevado a cabo teniendo en cuenta la organización que se hizo tanto de las hipótesis como de los objetivos, ya que todos ellos mantienen un mismo orden: primero los aspectos relacionados con la cantidad de tipos de textos o actividades, o ámbito analítico. Tras ello un análisis descriptivo o cualitativo de los aspectos formales, de contenidos y metodológicos, y, por último,

cuestiones que tratan sobre la inclusión o no de material literario a la hora de trabajar la comprensión lectora en ELE para el nivel B1.

Debido a que esta investigación se ubica dentro de la perspectiva de la investigación-análisis de materiales, los resultados obtenidos, y por tanto la confirmación o no de las hipótesis y objetivos, solo se aplica a la muestra seleccionada. En efecto, aunque se ha intentado abarcar un corpus amplio y actual para que los resultados alcanzados cubrieran lo máximo posible las diferentes opciones, aun así, el resultado queda lejos de reflejar todas las opciones factibles. En este sentido, y en la línea abierta de otros trabajos, como por ejemplo los de Martín Peris (1996) o Ezeiza (2006), creemos que puede ser un buen punto de partida de cara a un futuro para recoger una muestra general de lo que ocurre hoy en día cuando se trabaja la comprensión lectora con manuales para el nivel B1 de ELE.

1. Conclusiones

En este apartado se discuten los resultados obtenidos en el presente estudio a la luz de los objetivos planteados en el inicio de la investigación y de las hipótesis de partida.

1.1. Relativo a las objetivos generales y específicos

Objetivo general

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar cómo se trabaja la comprensión lectora en los manuales de B1 dentro del aula de enseñanza de español para extranjeros ya que la variedad de manuales existentes, debido al desarrollo en las últimas décadas del aumento de alumnos de ELE, nos exige adquirir criterios para la correcta elección y uso de los recursos.

Como se puso de manifiesto a lo largo de la parte teórica de esta tesis, la lectura es algo trascendental y fundamental para el aprendizaje, ya que, si no se alcanza una

correcta comprensión lectora, difícilmente se lograrán controlar y dominar el resto de las destrezas y por tanto un idioma. Esto unido con el aumento de alumnos de ELE y la proliferación de materiales educativos hace imprescindible el desarrollo de instrumentos de análisis y valoración con los que evaluar los materiales existentes de modo que con ello se facilite la elección del docente del material más adecuado, contribuya a orientar a los autores y a las editoriales y, en definitiva, se proporcione información sobre las formas, implementación y adaptación de las diferentes posibilidades.

Este es el objetivo general que perseguía esta investigación, la cual, a través de sus diferentes capítulos y valiéndonos de herramientas que nos han ayudado a realizar un análisis cuantitativo y cualitativo con el que poder establecer conclusiones, limitaciones y mejoras, ha tratado de contribuir, a lo largo de sus páginas, al análisis de materiales, quince libros del alumno concretamente, para ver cómo se trabaja la comprensión lectora en ellos, estableciendo y poniendo en relieve sus aciertos y sus puntos débiles. En este sentido y tras la finalización de la misma, se puede decir que la investigación cumple con su objetivo principal, pues a la luz de los resultados se observa como la comprensión lectora es analizada desde diferentes prismas.

Objetivos específicos

- Realizar una comparación de los manuales de ELE más actuales de las editoriales con mayor difusión.
- Conocer mediante el análisis cuantitativo los textos más utilizados en los manuales de ELE.
- Conocer mediante un análisis cuantitativo las actividades más usuales para el trabajo de la comprensión lectora en los manuales de ELE.
- Comprobar y verificar que los textos y la forma de trabajarlos se corresponden con el MCERL y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- Realizar un estudio descriptivo de los aspectos formales, de contenidos y metodológico de los manuales de ELE.
- Analizar la presencia de materiales literarios y la forma en la que estos se

trabajan dentro del nivel B1

- Identificar las necesidades y en su caso, si las hubiera, las deficiencias en el trabajo de la comprensión lectora de los manuales de ELE en B1.
- Determinar las características que puedan contribuir de una forma más eficaz en la mejora de la comprensión lectora en los manuales de ELE.
- Concienciar al profesorado de la importancia de la comprensión lectora en clase, y cómo el trabajo de un texto no puede quedar en la mera lectura del mismo.

Visto que el objetivo principal de esta investigación se cumple, nos queda constatar si los objetivos específicos también han sido completados y trabajados en el desarrollo de la misma.

Empezando por el primero, tras una elección del corpus de trabajo, que atendió por un lado a la actualidad de los manuales y por otro a su difusión y pertinencia, la comparación de los manuales elegidos para este estudio ha sido la base y el fin en sí mismo de la investigación. La metodología que se ha llevado a cabo ha partido del análisis individual y luego del cotejo grupal de todos ellos para sacar los valores medios a fin de establecer datos estadísticos con los que poder sacar conclusiones de los diferentes aspectos comparados, trabajados y analizados en aras de una mejora de los mismos.

Los dos siguientes objetivos específicos, análisis cuantitativo de los textos y las actividades más utilizadas en los manuales de ELE, quedan recogido a lo largo de todo el capítulo 6, cuyas conclusiones, expuestas en el mismo, nos señalan que referido a los textos la tipología más usada es la narrativa y las menos las instructivas y las argumentativas. Por su parte, en lo que a las actividades se refiere se concluye que mayoritariamente las actividades que predominan son las individuales frente a las grupales, encontrándonos con actividades de búsqueda en el texto de una información concreta frente a las que promueven el análisis, el descubrimiento o la opinión.

En lo que respecta al cuarto objetivo específico, relacionado con lo recogido en el MCERL y el PCIC como bases mismas del currículo que el alumno tiene que dominar, deben ser tomadas desde un principio en cualquier análisis de materiales que

se precie, ya que, si bien estas son abiertas y solo establecen directrices, son una guía fundamental tanto para el profesor como para el alumno por lo que cumplir con lo que allí se recoge es primordial y en este sentido todo esta investigación se ha regido por lo allí expuesto.

En cuanto a los objetivos específicos 5 y 6, estos abarcan, cada uno al completo, los capítulos 7 y 8 respectivamente. Así en el capítulo 7 se realiza, mediante unos cuestionarios, diferentes aspectos de la comprensión lectora en cada uno de los manuales. En concreto se profundiza en cuestiones formales, de contenido y de metodología, para, tras ello, hacer un cruce de datos por preguntas con los que sacar principalmente que en lo referente al diseño de los libros las valoraciones son bastante positiva, los contenidos son legibles y se presentan de una forma atractiva, pero en cuanto a los contenidos y la metodología hay aspectos muy mejorables de cara a un futuro. Por su parte el capítulo 8 persigue, mediante un análisis cuantitativo, detectar la presencia o ausencia de materiales literarios dentro de los manuales de ELE, considerando la gran variedad de explotación didáctica que estos poseen.

Por último, los tres objetivos específicos finales, aquellos referidos a identificar las necesidades y deficiencias, determinar las características para mejorar la comprensión lectora y concienciar al profesorado de la importancia de la comprensión lectora en clase, son tres variables que se tienen en cuenta a lo largo de toda la tesis pues constituyen en sí mismos una meta a tener en cuenta y que debe establecerse como base de cualquier didáctica de idiomas.

Para no alargarnos mucho, y en vista de lo expuesto con anterioridad, podemos afirmar que, en líneas generales, la investigación cumple también con los objetivos específicos marcados. Si bien este trabajo es solo un punto de partida, queda mucho camino por recorrer y es de la toma de conciencia de todos los componentes del proceso que este pueda cumplir con lo marcado contribuyendo a la mejora del aprendizaje significativo y, por tanto, a un desarrollo satisfactorio de la comprensión lectora.

1.2. Relativo a las hipótesis de partida o investigación

La primera hipótesis planteaba la siguiente pregunta:

¿Existe riqueza en la variedad textual entre sus variantes narrativa, dialogada, expositiva, instructiva, argumentativa y descriptiva para que el alumno asiente una buena base en la comprensión lectora de cara a los niveles superiores?

Y a su vez la hipótesis proponía:

A través de los instrumentos de análisis será posible comprobar si existe, o no, variedad textual a lo largo del manual y, por tanto, si el alumno se enfrenta en su aprendizaje a distintas tipologías llegando a comprender y conocer tanto las estructuras como el uso de las mismas. De esta forma se puede comprobar si existen carencias que ocasionen que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se complete satisfactoriamente, llevando a la mala comprensión lectora por parte del alumno.

Como se presentara en el capítulo 6 de esta tesis, ya sea en el primer apartado, a través de un análisis cuantitativo realizado individualmente a los quince manuales, ya sea en el apartado segundo, donde se realizaba un análisis global de los datos obtenidos, los resultados de la tarea de interpretación mostraron que las seis tipologías textuales estudiadas eran trabajadas en cuatro grupos diferenciados, los cuales aparecen además en formas escalonada en cuanto a su presencia en los manuales. Así tenemos que la tipología con más presencia dentro de los manuales es, con diferencia, la narrativa. Tras ella, se sitúa un segundo grupo que abarca los textos descriptivos y expositivos y al que le sigue en tercer lugar el bloque de los textos dialogados y argumentativos. Por último, y con muy poca presencia general dentro de los manuales, se posicionan la tipología de los textos instructivos.

Por lo tanto, la respuesta a la pregunta de investigación, aunque se confirma como afirmativa hay que matizarla pues, sí que existe riqueza en la variedad textual entre sus variantes narrativas, dialogadas, expositiva, instructiva, argumentativa y

descriptiva. Si atendemos a la cantidad y porcentajes plasmados en este capítulo, tanto de forma global como de manera individual, se puede concluir que si bien de manera genérica sí existe una variedad en cuanto a la presencia de las distintas tipología, en un análisis pormenorizado se aprecia cómo la tendencia real es la de usar con mayor frecuencia una tipología frente a otras, es decir, como norma general la presencia de los textos narrativos es muy alta, así como baja es la de los textos argumentativos e instructivos.

Por su parte, la hipótesis de investigación se confirma, ya que a través de los instrumentos de análisis se ha podido comprobar la presencia de las diferentes tipologías, tanto de manera individual dentro de cada uno de los manuales, como un cómputo global de los quince, con lo que se ha podido establecer un patrón de grupos y frecuencias que arrojan resultados sobre si el alumno se enfrenta en su aprendizaje a las distintas tipologías logrando con ello conocer y comprender las distintas estructuras. En este caso en concreto, al existir ocasiones donde el alumno no se enfrenta a lo largo de su aprendizaje en el nivel B1, (nivel en el que asienta gran base de la comprensión lectora para dirigirse a niveles superiores) a todas las tipologías por igual o de un modo más equitativo, puede acarrear a la larga problemas en la comprensión de estas tipologías textuales.

La segunda hipótesis planteaba la siguiente cuestión:

¿Son las tipologías de texto utilizadas en los manuales adecuadas para el aprendizaje de ELE y están adaptadas al MCERL y el PCIC?

Y a su vez proponía:

El MCERL detalla, junto al PCIC, el tipo de texto adecuado para el nivel B1, así como el contenido que el alumno debe de aprender a reconocer y comprender en dicho nivel, esto no quita que, a modo de establecer parámetros para una mejora de la comprensión lectora, los manuales puedan adaptar los contenidos buscando riqueza textual con la que el alumno complete su

aprendizaje significativo.

Como se ha podido comprobar en toda la parte de investigación de la presente tesis, sobre todo en el capítulo 6 y 7, en líneas generales las tipologías de textos estudiadas, así como los propios manuales, siguen las pautas marcadas por el MCERL y por el PCIC y son adecuados para el nivel B1, si bien, dependiendo del manual estudiado estas pautas se siguen con más o menos rigor. De esa forma, vemos como unos manuales poseen una mayor presencia de textos de unas tipologías frente a otras, el grado de complejidad es mayor o menor o la interpretación que hace de lo recogido en el MCERL es más o menos exacta.

En este sentido, se puede sentenciar que, por norma general, la respuesta a la pregunta de investigación es afirmativa, aunque dentro de cada manual nos encontraremos un grado diferente de adecuación y de concreción del programa recogido en el currículo oficial

Por su parte, la hipótesis de investigación se confirma ya que como pudimos ver en el capítulo 4, concretamente en el apartado 4.1., tanto el MCERL como el PCIC detallan los tipos de textos adecuados para este nivel. Así tenemos que el MCERL propone para el estudio de la comprensión lectora en el nivel B1 el uso de periódicos, instrucciones, cartas, folletos etc., aunque no especifica ni concreta contenido alguno. De eso se encarga, para el caso del español, el Plan Curricular del Instituto Cervantes, pues adapta las pautas marcadas por el MCREL y ejemplifica de una manera más precisa las tipologías textuales más frecuentes y los contenidos de las mismas para los diferentes niveles. Así vemos que para el nivel B1, dentro de las diferentes tipologías textuales se trabajan desde biografías, cartas, diarios o pequeñas noticias, pasando por la descripción de experiencias, lugares o sentimientos, hasta textos informativos sencillos de interés cotidiano, textos argumentativos con opiniones sobre temas conocidos, o textos instructivos como recetas de cocina. En definitiva, aunque los manuales intentan adaptarse lo máximo posible a las pautas marcadas por el currículo oficial, estas no dejan de ser, al fin y al cabo, patrones orientativos, por lo que, junto a ello, sería conveniente que los manuales tuvieran una riqueza textual amplia para poder ser adaptados a las necesidades del alumno.

La tercera hipótesis presentaba las siguientes cuestiones:

¿De la diversidad de actividades planteadas para trabajar los distintos textos a lo largo del manual, se consigue una mejora en la capacidad lectora y en la comprensión del alumno?

¿Es necesario un planteamiento de estrategias que trabajen la comprensión lectora durante todas las fases de la lectura de una forma activa?

Y a su vez la hipótesis proponía:

La riqueza en la variedad de tipos de actividades, así como durante todas y cada una de las fases de la lectura, mejora las capacidades en la comprensión lectora del alumno, por ello es pertinente que el manual trabaje con diferentes tipologías de actividades y no se rija por un tipo concreto. Del mismo modo los instrumentos de análisis nos permitirán saber si hay diversidad en las estrategias y actividades utilizadas para la comprensión lectora y si estas trabajan la lectura de una forma activa y completa durante todo el proceso.

Tras lo recogido en el capítulo 6 y 7 de esta tesis: en el 6 en su apartado de análisis de tipologías de actividades, tanto de forma individualizada por manual como de forma global con el análisis de todos los datos obtenidos, y en el 7 mediante el cuestionario en su ámbito metodológico, se observa que, pese a confirmarse las preguntas de partida en cuanto a la necesidad de tener una variedad de actividades para mejorar con ello la comprensión lectora, así como trabajarla durante sus distintas fases, estas premisas no se cumplen, de manera generalizada, en la realidad de los manuales.

Así, respondiendo a la primera pregunta sobre la variedad de actividades, los resultados mostraron un predominio claro de tipos de ejercicios como aquellos basados en preguntas, selección múltiple o actividades de completar, frente al resto. Aunque en los manuales más actuales comienzan a aparecer una serie de ejercicios que trabajan

de una manera más amplia y eficiente la comprensión lectora, con actividades como resumir, buscar la estructura o hacer un *roleplay*, lo cierto es que actividades como las mencionadas con anterioridad no contribuyen al desarrollo del aprendizaje significativo del alumno, por no mencionar otros aspectos que hay que trabajar como evitar el predominio de actividades que incentivan el trabajo individual.

En segundo lugar, en vista de los resultados derivados de los cuestionarios realizado en el capítulo 7, concretamente de las cuestiones 29-32, vemos cómo la comprensión lectora hoy en día se trabaja, casi con exclusividad, a la finalización de la lectura. Solo en algunos manuales advertimos cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora se realiza en todas y cada una de las etapas de la lectura. Es aquí uno de los factores que hay que cambiar si queremos que el proceso completo alcance éxito, puesto que, solo de una guía constante y una metodología que profundice y trabaje en conectar los conocimientos nuevos con los previos, el alumno obtendrá un buen el aprendizaje significativo y asimilará contenidos y estructuras con mayor facilidad.

Por su parte, la hipótesis de investigación se confirma, ya que a través de los instrumentos de análisis recogidos en los capítulos 6 y 7, se ha podido comprobar en qué medida existe o no diversidad de actividades y si estas son trabajadas antes de la lectura, durante y después, llegando a la conclusión de que, si bien existen distintas tipologías, estas en su mayor parte no trabajan la comprensión lectora de un modo correcto, provocando por tanto carencias en el alumno. En este sentido y de cara a un futuro, es necesario evitar el predominio de una metodología individualista basada en encontrar, normalmente en el propio libro, la respuesta correcta, en cambio, se debe optar por incluir actividades que fomenten el trabajo activo del alumno, de forma grupal, donde unos aprendan de otros, se fomente la participación y la motivación. Asimismo, el hecho de incluir actividades en todas las fases de la lectura es completamente necesario para mejorar la comprensión lectora. En efecto, con actividades de prelectura, como lluvias de ideas, se consigue situar al alumno, activarle los conocimientos necesarios para enfrentarse al texto e incluso motivarlo para la lectura; los ejercicios durante la lectura contribuyen a guiarles y ayudarlos en su

comprensión y con las actividades finales se consigue que esos conocimientos queden afianzados de una forma permanente.

La cuarta hipótesis planteaba las siguientes preguntas:

¿Están incluidos los textos literarios dentro de las tipologías textuales o no se trabajan este tipo de textos?

¿Se trabaja la mencionada literatura de una manera adecuada, entendiendo a la misma como material literario y no como clases de literatura, propiamente dichas, dentro del aula?

Y a su vez la hipótesis proponía:

La literatura trabajada de una manera adecuada dentro de las clase de ELE, no como de una clase de literatura, sino como una herramienta más para acceder a la comprensión lectora, es decir, como material, puede servir como elemento motivador y enriquecedor para los alumnos en todos y cada uno de los niveles recogidos en el MCERL, desde los iniciales hasta los más avanzados, siempre y cuando la selección de los mismos se haga de una manera adecuada y se trabaje con el alumno todas las herramientas y estrategias pertinentes para el éxito del proceso.

Frente a la pregunta lanzada en primer lugar, la respuesta que obtenemos, tras lo recogido en el capítulo 8 de esta tesis, concluye que los textos literarios apenas son incluidos dentro de las tipologías textuales. Así podemos observar con los datos obtenidos que este es uno de los aspectos más débiles en los manuales estudiados en el nivel B1, puesto que su presencia no supera el 5% del total analizado.

Respondiendo a la siguiente pregunta, y teniendo en cuenta ese porcentaje tan bajo de representación textual literaria, el uso de esta tipología como herramienta de aprendizaje no llega a desplegar todo su potencial en los casos en los que sí aparecen

textos de este tipo; no es que se trabaje dichos textos como si se tratara de una clase de literatura, sino que se trabaja por encima con los mismos, sin profundizar en ellos, sin extraer todas sus posibilidades y sin darle al alumno las herramientas necesarias para su total comprensión.

Por su parte, la hipótesis de investigación lanzada, aunque creemos que de ser trabajada en los manuales se confirmaría, el hecho mismo de no encontrar apenas presencia de la literatura en la clase de ELE en el nivel B1, hace difícil comprobar dicha hipótesis. En efecto, aunque el MCERL trata la competencia literaria para los niveles superiores al B2, la literatura usada como herramienta, es decir, como tipología textual, puede ser aplicable a todos los niveles si es trabajada de una forma adecuada a los conocimientos y destrezas de los alumnos. En este sentido constituye una herramienta para la mejora de la comprensión lectora que, a su vez, puede servir como factor motivacional para el alumno y como enseñanza cultural de la lengua estudiada. En definitiva, no es que al trabajar con textos literarios necesitemos que el alumno conozca al pie de la letra la época, contexto, autor o la misma obra literarias, pero sí que deberíamos darle las pautas necesarias para que no quede en un mero texto, sino que pueda profundizar en él, trabajar los aspectos elegidos y a la vez progresar en otros tipos de contenidos como los culturales incentivando además la lectura fuera del aula.

2. Implicaciones didácticas

El objetivo principal de la investigación era observar el estado de la cuestión acerca de cómo trabajan la comprensión lectora los manuales de ELE para el nivel B1, y más específicamente, qué tipo de textos se utilizan, cuál es el papel de la lectura dentro del aula, de qué herramientas y tipos de actividades se valen los libros de textos para trabajar la comprensión lectora o qué presencia tienen los materiales literarios dentro de este proceso. Todo esto estudiado mediante un análisis cuantitativo y cualitativo de un cuerpo de manuales representativo de las principales editoriales en cuanto a volumen de ventas y fecha de publicación.

La comprensión lectora es una de las competencias básicas que todos los alumnos deben desarrollar al completo para con ello poder complementar y acceder al resto de las destrezas y, por ende, a los conocimientos de la lengua estudiada, y más allá, con alumnos que han nacido rodeados de tecnología, dentro de esta sociedad tan informatizada, la habilidad para obtener información y convertirla en conocimiento es crucial tanto para el aprendizaje de una lengua diferente a la nativa como para el propio desarrollo personal, social o laboral. Así es, actualmente, en la era tecnológica de aplicaciones móviles, internet de alta velocidad y acceso infinito a millones de fuentes y conocimientos, los individuos dependen cada día más de la habilidad de entender lo que se les pone por delante, así como de la capacidad de aprender a aprender: estamos en una sociedad donde la competencia más decisiva y valorada es saber emplear eficazmente todos los medios de acceso a la información y utilizar esta para generar un conocimiento que permita un desempeño adecuado en los diversos roles en que se desenvuelven las personas. Es decir, necesitamos saber leer para entender qué se nos pide, desde el contenido de un contrato o unas escrituras, pasando por un simple folleto, un *tweet*, un manual de instrucciones o un libro de ocio.

Así pues, como analizamos a lo largo de este trabajo, la comprensión lectora constituye uno de los pilares básicos del proceso educativo, y en este sentido, con esta investigación queremos dar respuesta al modo en el que los manuales la tratan y si las herramientas de trabajo, así como los textos usados, hacen que el alumno tenga un grado alto de implicación en el aprendizaje y mejora de la misma o, por el contrario, se detecta algún aspecto que pueda inducir al fracaso del desarrollo de esta destreza. Observar y detectar los errores o puntos débiles existentes, los problemas o dificultades que pueden llevar al alumno a un mal trabajo de la comprensión lectora, así como los aciertos o puntos fuertes de los manuales, los cuales pueden ser mantenidos e incluso perfeccionados serán, en última instancia, las metas hacia donde se dirige este estudio.

Es por ello por lo que con este trabajo queremos dejar constancia del tratamiento de la comprensión lectora actual a través de los manuales, así como describir una serie de posibilidades de mejora de los mismos, como pueden ser:

- I. El uso de la literatura como una tipología textual más para el trabajo en clase que además de servir como herramienta sirva como aprendizaje cultural del alumno.
- II. La inclusión de las TIC en los manuales, no como una sustitución del manual en clase sino como una herramienta de apoyo, actividades que hagan referencia al uso de la web, a la búsqueda de referentes textuales, de apoyo en el aprendizaje del alumno.
- III. La posibilidad de desarrollar programas o bases de textos con las tipologías empleadas, tipos de textos, cantidad, extensión que faciliten el trabajo a las distintas editoriales para la mejora de sus manuales. Cuanto mayor sea la muestra de manuales analizada, los datos serán más exactos y, por tanto, más riguroso el análisis y las aportaciones que pueden ser inferidas del estudio.

En definitiva, con este trabajo de investigación se pretende humildemente abrir una vía de diálogo, control y análisis de la comprensión lectora y su presencia en los manuales que solvente preguntas como, ¿qué van a encontrar los profesores o alumnos y de qué herramientas van a disponer para trabajar la comprensión lectora en el aula de ELE? Sin embargo, queremos dejar claro que no se trata en ningún momento de una crítica al trabajo editorial, sino de un punto de partida, de un análisis que aporte datos interesantes, tanto para las editoriales como para profesores y alumnos, a la vez que permita el desarrollo y la interpretación de dichos datos obtenidos para fomentar la mejora y aprendizaje de esta destreza en la didáctica de idiomas. En este sentido, del mismo modo que se evalúa de manera constante a los alumnos, es necesaria la evaluación de los materiales de los que disponemos en clase para el trabajo en el aula, y es que no hay que olvidar que, aunque un buen manual por sí solo no garantiza el aprendizaje, si dispone de las características y del contenido adecuado, se establece como herramienta clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje alcance éxito y más allá, muchas veces es el único recurso del que se dispone, por lo que un contenido bueno, atractivo, que incite a leer fuera del mismo, a realizar actividades en conjunto, búsquedas en otras fuentes o *Web 2.0*, va a incentivar y mejorar el aprendizaje y la

comprensión lectora, haciendo que el alumno tenga un proceso de aprendizaje más activo y comprometido.

3. Principales aportaciones del estudio

Como se ha demostrado a lo largo de las páginas que conforman este estudio, a pesar de la importancia y el peso que la comprensión lectora posee, hoy en día siguen existiendo lagunas y matices que impiden un correcto aprendizaje por parte del alumnado.

Con esta premisa como punto de partida y teniendo en cuenta que la realidad que predomina en el aula de ELE es el trabajo de la comprensión lectora a partir de manuales, creemos que es fundamental una revisión constante de los mismos que arroje datos continuos acerca de la forma en la que esta es trabajada. En esta línea de diseño de instrumentos de análisis, selección y evaluación de materiales educativos, aunque nos encontramos trabajos que sirven como guía de calidad y referencia a los autores para la creación de materiales⁹², realmente uno de los aspectos que sería interesante fomentar es el de evaluar y analizar los materiales ya existentes para ver cómo y con qué se trabaja, cuáles son sus aciertos y cuáles sus fallos.

Es aquí, en este camino iniciado por autores como los que se mencionan en el apartado 2 del capítulo 5, que este presente trabajo asienta sus principales aportaciones, ya que, el estudio realizado de los quince manuales permite aportar datos significativos del estado actual de la cuestión, datos con los que poder establecer mejoras y correcciones, así como detectar problemas y carencias en sus diferentes aspectos y ámbitos. Y más allá, de cara a un futuro, este corpus puede ser mejorado y ampliado con el análisis de otros manuales, creando bases de datos mayores y abriendo, en definitiva, la posibilidad a otros estudios que incluyan nuevos manuales o un corpus distinto con el que contrastar y mejorar los datos obtenidos aquí.

⁹²Sirvan de referencia ilustrativa la guía para autores de materiales que acompaña al documento principal del MCERL (Hopkins 2000), las orientaciones de Consejo de Europa para la elaboración de materiales (Fenner y Newby 2000, 2007) o el protocolo para la evaluación de materiales y programas elaborado por la asociación AGERCEL (Association de Gestion du Réseau des Centres d'Études des Langues; Agercel 2000).

Además, esta investigación ha intentado trabajar la comprensión lectora desde todos los puntos de análisis posibles, desde lo analítico a lo descriptivo, desde lo cuantitativo a lo cualitativo, profundizando en aspectos formales, de contenidos o de metodología, recogiendo y aunando distintas propuestas encontradas para el análisis de materiales didácticos y aportando un modelo que sirva para trabajar el objeto de estudio desde todas y cada una de sus partes.

Para finalizar, queremos mencionar que el análisis de materiales, además de ayudarnos a establecer datos, nos permite contextualizar desde una perspectiva teórico-práctica cuestiones tales como el papel del profesorado o el grado de concreción con el currículo oficial. Aunque queda mucho camino por recorrer, queremos señalar e insistir en que solo de un uso acertado de las estrategias que tenga en cuenta tanto al alumno, como a los textos y el contexto el proceso de enseñanza-aprendizaje alcanzará éxito, y en este sentido cuantos más datos y más en profundidad sepamos a qué nos enfrentamos y cómo lo hacemos más fácil y más acertado será este proceso.

4. Limitaciones encontradas

A lo largo del desarrollo de este estudio, concretamente durante el proceso de análisis, se presentaron algunas limitaciones y dificultades que hemos tenido a bien clasificarlas según su naturaleza de la siguiente manera:

a) Limitaciones del corpus

La primera dificultad que se nos planteó a la hora de realizar este estudio fue una limitación de base, ya que para realizar un análisis que arrojara datos significativos necesitábamos un corpus amplio de manuales con los que trabajar. El hecho de no poseer o tener acceso a ellos nos llevó a ponernos en contacto con distintas editoriales, solicitando materiales y permiso para trabajar con ellos en esta investigación, pero las respuestas que obtuvimos no siempre fueron positivas, ya que muchas se negaron a

nuestra petición o simplemente no contestaron a nuestros correos. En este sentido, y tras varios meses insistiendo, logramos hacernos con un corpus lo bastante amplio como para poder elegir aquellos manuales lo más actuales posibles, a los que añadimos algunos libros del alumno un poco más antiguos para que nos sirvieran como punto de contraste y comparación, pero siempre teniendo en cuenta que estos estuvieran adaptados al currículo oficial recogido en el MCERL y al PCIC.

b) Limitaciones en el uso de programas informáticos

En un análisis de datos como la presente investigación, la necesidad de trabajar con programas informáticos capaces de cruzar los datos recogidos en el trabajo de campo y crear con ellos gráficas y tablas hizo imperiosa la necesidad del uso de programas de hojas de cálculo y bases de datos donde importar y tratar todos los datos obtenidos en el análisis de los manuales. En este sentido el controlar y acceder a programas como los anteriormente mencionados, hizo necesario el aprendizaje del uso de estas herramientas, a las cuales, y a pesar de los desconocimientos previos, se intentó sacar el máximo partido de sus posibilidades.

c) Limitaciones derivadas de la misma investigación

Este punto hace referencia concretamente a las limitaciones y los retos que impone el trabajo didáctico de la comprensión lectora, más cuando se intenta analizar cómo se trabaja la misma de una forma descontextualizada, teniendo solo referencia lo recogido por los manuales, evaluando solo un nivel concreto y, para más inri, con manuales que abarcan un periodo de tiempo de unos 8-9 años entre el más actual y el más antiguo.

d) Limitaciones derivadas de la metodología utilizada

Quizás la mayor limitación ha sido el análisis propio de los materiales didácticos, desde el diseño mismo de la metodología, hasta la puesta en práctica y

consecución de la misma.

Y es que, a fin de estudiar bien y en profundidad la comprensión lectora se ha tenido que recurrir a herramientas como cuestionarios, donde, a pesar de que siempre nos ha movido un rigor analítico lo más objetivo posible, las respuestas dadas en el mismo no dejan de tener un matiz marcadamente subjetivo. Aunque para subsanar esto se han realizado, siempre que ha sido posible, estudios cuantitativos, sería realmente necesaria la creación de una base de datos donde diferentes profesionales pudieran dar su opinión sobre los aspectos tratados logrando de esa forma crear un cruce de datos variables con los que ese matiz subjetivo se perdiera.

5. Prospectivas investigadoras

Llegados a este punto y teniendo en cuenta el momento actual en el que vivimos y hacia donde nos dirigimos, en un mundo cada vez más globalizado, más conectado, donde la posibilidad de desplazarse o el hecho de comunicarse con otros es primordial, la importancia de conocer idiomas se establece como un recurso básico para la convivencia y el desarrollo personal.

Este auge de la didáctica de idiomas se ve perfectamente en el caso concreto de la enseñanza del español como lengua extranjera. En efecto, tal como muestran estudios recientes el español es la segunda lengua más hablada del mundo y una de las más estudiadas, esto ha desencadenado el aumento en la proliferación de materiales, concretamente cada vez son más las editoriales que se lanzan a la creación de manuales para el estudio de la lengua.

En este auge de los manuales y centrándonos en el estudio de la comprensión lectora como destreza que permite y mejora el acceso al resto de destrezas, el programa de análisis de materiales didácticos que se ha elaborado para esta investigación puede servir como una herramienta de evaluación con la que establecer deducciones y actuar en consecuencia a los datos obtenidos. Dicho de otra forma, conocer el tratamiento de la comprensión lectora en los manuales, la forma en la que se presenta, así como sus contenidos o metodología, pueden servir como un modelo de partida para otros investigadores.

Asimismo, se podrían desarrollar estudios similares teniendo para ello en cuenta el resto de niveles concretados por el MCERL, A1, A2, B2, C1 y C2, sobre los que aplicar el mismo proceso seguido en este estudio, de forma que, tras la consecución de cada uno de ellos, se pudiera establecer un panorama general y completo de cómo es tratada la comprensión lectora en todas y cada una de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A fin de establecer un mapa completo de cómo se trabaja la comprensión lectora hoy en día en los manuales del aula de ELE, cabría también la posibilidad de incluir, partiendo del presente estudio, cuestiones como el tratamiento de la misma dentro de manuales de editoriales extranjeras.

En definitiva, la prospectiva investigadora que persigue este trabajo se inserta en la línea de crear y llevar a cabo estudios que validen la educación de lenguas, y genere acciones efectivas y procesos pedagógicos exitosos, concretamente mediante el análisis de materiales, por cuanto debe ser ya una exigencia dentro del mercado educativo y una forma de expandir las posibilidades y los alcances de estos programas, especialmente en una sociedad actual donde todo se mueve a un ritmo vertiginoso y las informaciones nos llegan desde tan distintos puntos.

Y es que, a pesar del avance de la tecnología, la realidad del aula sigue siendo la del manual o libro de texto y en este sentido han de surgir también investigaciones y prácticas pedagógicas que cuestionen la validez y nivel de calidad de dichas herramientas, ya que, además de esto y frente a otro tipo de iniciativas formativas, el análisis de materiales presenta una gran ventaja, al situar al alumno y al docente en el centro neurálgico de la formación, asignándoles un rol activo frente a su formación y elevándolos a una atalaya que le permite avistar un buen número de cuestiones relevantes para la formación, a la vez que median con los textos y el contexto.

Dicho esto, nuestra investigación puede ser ampliada y profundizada dentro de las siguientes propuestas:

- Trabajos de investigación cuyo propósito sea comprobar la eficacia de estrategias que fomenten el desarrollo de habilidades y competencias

específicas que mejoren la lectura.

- Trabajos de investigación donde se planteen las posibilidades que los materiales literarios pueden aportar al proceso de comprensión lectora en todos y cada uno de los niveles marcados por el MCERL.

- Trabajos de investigación cuyo fin sea el desarrollo de una base de datos con la que poder establecer patrones y comprobar cómo se trabaja la comprensión lectora dentro del aula de ELE, y qué se puede hacer para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma.

- Trabajos de investigación destinados a buscar las implicaciones didácticas que las tecnologías de la información y la comunicación pueden aportar como factor motivacional a la hora de trabajar la comprensión lectora.

La comprensión lectora es un campo por explorar y por explotar, pues a pesar de que existen estudios sobre la misma, los cambios en la forma de acceder a la información, así como la diversidad de fuentes que nos permiten los medios digitales, hacen necesario la proliferación de estudios en este campo de investigación. Sobre todo, a la luz de las evidencias demostradas en este trabajo, particularmente en lo que respecta a su influencia en el desarrollo de la competencia lectora y en la mejora de los rendimientos escolares del alumnado en ELE; solo la producción de estudios serios al respecto puede permitirnos acercarnos a la realidad de lo que realmente significa esto dentro de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. De esta manera, este estudio queda abierto a ser leído, y a ser complementado con trabajos en el aula e investigaciones que lo enriquezcan, al tiempo que ayuden a mejorar el campo de la didáctica de los idiomas.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

A

- Acquaroni Muñoz, R. (2004). “La comprensión lectora”. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- ____ (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de ele/l2*. Madrid: Santillana.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- Alcaraz Varó, E. et al. (1993). “Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas” En *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp. (Vol.13).
- 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.

B

- Baker, L. y Carter, L. (2009). “Metacognitive processes and Reading comprehension”. En *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge Taylor y Francis. 373-388.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros. Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.

- Baumann, J.F. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Belinchón, M.; Igoa, J.M. y Riviére, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Blanco Canales, Ana (2010). “Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes”. En *RESLA*, nº 23, Págs. 71-91. [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3898630.pdf>
- Bierwich, M. (1988). “Poetics and linguistics”. Citado en Pozuelo, J. M. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Brown, A. L. (1978). “Knowingwhen, where and how to remember. A problema of metacognition”. En *Advances in InstructionalPsychology*. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum. Págs. 7- 165.
- Buron, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.

C

- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Urduliz (Vizcaya): WoltersKluwer España S.A.
- Carmen, L. M.y Jiménez, P. (2010). “Los libros de texto: un recurso flexible”. En *Alambique: Didáctica de las CC. Experimentales*. nº66. Págs 48-55.
- Carney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.

- Carroll, J. B. (1986). "Secondlanguage". En Duxon, R. F. y Sternberg, R.J. *Cognition and instruction*. Orlando: Academic Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro Viudez, F. (2002). "Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües". En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso de la ASELE*. Murcia: Universidad de Murcia. Págs. 217-227.
- Catalá González, A.V. (2005). "Literatura y prácticas educativas. los proyectos de lectura". En *textos de didáctica de la lengua y la literatura*, n.º 40. Barcelona: Graó educación de serveis pedagògics. Págs. 109-123.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (dirs.) (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Centro Virtual Cervantes (2003-2006). *Diccionario de términos clave de E/LE*. Instituto Cervantes. [<https://goo.gl/AXrmvL>].
- Chevalier, M. (1976). *Lectura y lectores en la España de los siglos XVI y XVII*. Madrid: Ediciones Turner.
- Clement, R. y Kruidenier, B. G. (1983). "Orientations in secondlanguage acquisition". En *Language Learning*, nº 33. Págs. 271-291.
- Clemente Linuesa, M. (1990). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Ediciones Morata
- Coll, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza. Págs. 435-453.
-

- Collins, A. y Smith, E. (1980). "Teaching the process of Reading comprehension". En *Technical Reports* nº182. Illinois: Center for the study of Reading, Universidad de Illinois.
- Colomer Martínez, T. (1995). "La adquisición de la competencia literaria". En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. N.º 4. Pág. 9.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte. Versión digital del Instituto Cervantes, en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Cooper, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cueto, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics*. London: Routledge and Kegan Paul.

D

- 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 de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Di Franco, C. (2005). "La relación lengua-cultura en el aprendizaje de ELE por parte de los italianófilos". En *La competencia pragmática y la enseñanza del*

español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso de la ASELE.
Oviedo: Universidad de Oviedo. Págs. 279-288.

Dominique, J. (1997). "Lecturas y Contrarreforma". En *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn and Bacon.

E

Ellis, R. (1994). *The study of second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Ezeiza, J. (2004). "Cuestionario para el análisis de materiales de ELE a la luz de los criterios propuestos en el MCER (2002)". En *MarcoELE*, 9. [En línea] http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza_anexo1.pdf

____ (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.

Favell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problema solving. En *The nature of Intelligence*. Hillsdale NJ: Erlbaum. Págs. 231-235

____ (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

Fernández, López, M. C. (2000). «Selección de manuales y materiales didácticos». En *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, vol. 27. Págs. 17-43.

_____ (2004). *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos*. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid, España: SGEL. Págs. 715-734.

Fillmore, L. W. (1979). "Individual differences in secondlanguageacquisition". En *Individual differences in languageability and languagebehavior*. New York: AcademicPress.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a ForeignLanguage*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

G

García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and secondlanguagelearning*, London: Edward Arnol.

Gaskins, I. y Thorne, E. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela: el manual Benchmark para docentes*. Barcelona: Paidós.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

Gilmont, J.A. (1997). "Reformas protestantes y lectura" En *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Gouin, F. (1880). *L'artd'enseigner et d'etudier les langues*. Paris: G. Flachbacher.

Grafton, A. (1997). "El lector humanista". En *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Greuer, U. (1980). "Behandlung von Texten in gestuften Formen des Lese- il-lóor- Seh-l Verstehens. Kriterien von Verständlichkeit". En *Pari ser*

Werkstattgesprache 1978, Les ever stehenim Fremd sprachenunterricht.
München: Goethe Institut, Págs. 195-237.

Grotjahn, R. (1987). "On the methodological basis of introspective methods". En C. Faerch y G. Kasper (eds.). *Introspection in second language research.* Clevedon, England: Multilingual Matters. Págs. 59-60.

H

Harris, T.L. y Hodges, R. E. (eds.) (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of Reading and writing.* Newark: International Reading Association.

Hutchinson, T. y Torres, E. (1994). "The textbook as agent of change". En *ELT Journal*. n.º. 48. Págs.315-328.

I

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. [En línea]http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

J

Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria.* Madrid: Taurus.

Johnson, P. (1981). "Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a test". En *Tesol Quarterly*, 15,2. Págs. 169-181.

_____(1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo.* Madrid: Aprendizaje Visor.

K

Krashen, S. (1985). *The input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

L

Lado, R. (1964). *Language teaching*. New York: McGraw-Hill.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Littlejohn, A. (2011). "The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse". En *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press. Págs. 179-211.

Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

M

Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.

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*. [<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.

- MartinellGifre, E y Cruz Piñol, M. (2006). *Cuestiones del Español como lengua extranjera*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Maley, A. y Duff, A. (1990). *Literature*. Oxford: UniversityPress.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Universitat.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). “El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua”. En *Cable*, n.º 9. Págs. 15-21.
- 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].
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español* (3ª ed.). Madrid: Gredos.
- Monereo, C. (1990): “Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar”. En *Infancia y Aprendizaje*.N.º 50. Págs 3-25.
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. Madrid: Antonio Machado.

N

- Neuner G. y Hunfeld,H.(1993). *Method en des fremds prachlichen Deutsch unter richts*. Múnich: Langenscheidt.

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*, n.º 7. Págs. 75-95.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

O

Osoro, A. y Lomas, C. (comps.) (1997). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

P

Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). “Reciprocalteaching of comprehension-forstering and comprehension-monitoringactivities”. En *Cognition and instruction*. n.º 1. Págs. 117-175.

Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.

Pérez-Rioja, J. A. (1986). *Panorámica histórica y actualidad de la lectura*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Plaza.

Q

Quintanal, J. (2001). *Comprensión lectora*. Barcelona: Graó.

R

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª. Ed.)
Madrid: Espasa-Calpe.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

S

Salaberri Ramiro, S. (1990). “El libro de texto: selección y explotación”. En P. Bello et al. (Eds.). *Didáctica de segundas lenguas. Estrategias y discursos básicos*. Madrid: Santillana. Págs. 109-12.

Sánchez López, P. y Sánchez-Herrero, S. (1992). *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia: Promolibro.

Sánchez Miguel, E (coord.) (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

_____(1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

_____(2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid, España: SGEL

- Sans, N. (2000). "Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE". En *Actas Del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza Del Español a Lusohablantes*. Págs. 10-22.
- Sanz Pastor, M. (2005). "*Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto*". En Actas del programa de formación para el profesorado de ELE 2004-2005. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- _____(1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: VisorDistribuciones.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stern, H. (1991). *Fundamental concepts of languageteaching*. Oxford: Oxford UniversityPress.
- Svenbro, J. (1997) "La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa" En *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid:Taurus.

V

- Valls, E. (1993). *Los procedimientos. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona:ICE/Horsori.
- Van Dijk (1984). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vez, J.M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Autaro.

W

- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Widdowson, H.G. (1993). *Practical stylistics. an approach to poetry*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittmann, R. (1997). “¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII?” En *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Wolff, D. (1985). “Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache”. En *Studium Linguistik*, n.º 17-18. Págs. 162-174.

Z

- Zanón, J. (1988). “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I)”. En *Cable*, Madrid: Equipo Cable. N.º 2. Págs 47-52.
- _____(1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”. En *Cable*, Madrid: Equipo Cable. 5, 21.
- _____(1999) (Comp.) *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas claves. La competencia lectora según Pisa. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

ANEXOS I

Índice de tablas

Capítulo 4

Tabla 1. *Diferencias individuales atribuibles a los procesos y factores cognitivos que intervienen en la adquisición lingüística de una LM (Carroll (1981). Adaptado por Sánchez López y Sánchez-Herrero (1992)*

Tabla 2. *Resumen de similitudes entre tipología textual y género literario. [Elaboración propia]*

Capítulo 5

Tabla 3. *Tabla ejemplo resumen de los principales datos bibliográficos del manual estudiado*

Tabla 4. *Tabla ejemplo resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 5. *Tabla ejemplo resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 6. *Tabla ejemplo resumen de los principales datos bibliográficos del manual estudiado*

Tabla 7. *Tabla ejemplo resumen de los principales datos bibliográficos del manual estudiado*

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

Capítulo 6

Tabla 9. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nuevo Prisma*

Tabla 10. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 11. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 12. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nueva Sueña 2*

Tabla 13. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 14. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 15. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Prisma progresa*

Tabla 16. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 17. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 18. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Tema a Tema*

Tabla 19. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 20. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 21. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Meta Ele. B1.1*

Tabla 22. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 23. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 24. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Meta ELE B1+*

Tabla 25. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 26. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 27. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Destino Dele*

Tabla 28. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 29. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 30. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual ELE Actual*

Tabla 31. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 32. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 33. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Español Lengua
viva 2*

Tabla 34. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 35. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 36. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Gente hoy 2*

- Tabla 37. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 38. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 39. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nuevo Español en Marcha 3*
- Tabla 40. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 41. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 42. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Embarque 3*
- Tabla 43. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 44. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 45. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual DELE Inicial*
- Tabla 46. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 47. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 48. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 4*
- Tabla 49. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 50. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 51. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 3. Nueva Edición*
- Tabla 52. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 53. *Tabla resumen del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 54. *Tabla resumen global del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 55. *Tabla resumen global del tipo de actividades en cifras absolutas y en porcentaje*
-

Capítulo 7

Tabla 56. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nuevo Prisma*

Tabla 57. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nueva Sueña 2*

Tabla 58. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Prisma progresa*

Tabla 59. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Tema a Tema*

Tabla 60. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Meta Ele. B1.1*

Tabla 61. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Meta ELE B1+*

Tabla 62. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Destino Dele*

Tabla 63. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual ELE Actual*

Tabla 64. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Español Lengua viva 2*

Tabla 65. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Gente hoy 2*

Tabla 66. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nuevo Español en Marcha 3*

Tabla 67. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Embarque 3*

Tabla 68. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual DELE Inicial*

Tabla 69. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 4*

Tabla 70. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 3. Nueva Edición*

Capítulo 8

Tabla 71. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nuevo Prisma*

Tabla 72. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 73. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nueva Sueña 2*

- Tabla 74. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 75. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Prisma progresa*
- Tabla 76. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 77. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Tema a Tema*
- Tabla 78. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 79. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Meta Ele. B1.1*
- Tabla 80. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 81. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Meta ELE B1+*
- Tabla 82. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje.*
- Tabla 83. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Destino Dele*
- Tabla 84. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 85. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual ELE Actual*
- Tabla 86. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje.*
- Tabla 87. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Español Lengua viva 2*
- Tabla 88. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 89. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Gente hoy 2*
- Tabla 90. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 91. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Nuevo Español en Marcha 3*
- Tabla 92. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 93. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Embarque 3*
- Tabla 94. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*
- Tabla 95. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual DELE Inicial*
-

Tabla 96. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 4*

Tabla 97. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 98. *Tabla de los principales datos bibliográficos del manual Aula 3. Nueva Edición*

Tabla 99. *Tabla resumen del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

Tabla 100. *Tabla resumen global del tipo de textos en cifras absolutas y en porcentaje*

ANEXOS II

Índice de gráficas

Capítulo 5

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

Gráfico 2. *Gráfico de barra ejemplo con los porcentajes de cada tipología textual*

Gráfico 3. *Gráfico de barras ejemplo del número de actividades de cada tipología*

Gráfico 4. *Gráfico de barras ejemplo con el porcentaje de cada tipología de actividades*

Gráfico 5. *Gráfico ejemplo resumen de los valores obtenidos en el cuestionario con media aritmética*

Gráfico 6. *Gráfico de barras ejemplo del número de textos de cada género literario*

Gráfico 7. *Gráfico de barras ejemplo con los porcentajes de cada género literario*

Capítulo 6

Gráfico 8. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología.*

Gráfico 9. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*

Gráfico 10. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*

Gráfico 11. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Gráfico 12. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*

Gráfico 13. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*

Gráfico 14. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*

Gráfico 15. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Gráfico 16. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*

Gráfico 17. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*

Gráfico 18. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*

Gráfico 19. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Gráfico 20. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*

Gráfico 21. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*

Gráfico 22. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*

Gráfico 23. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Gráfico 24. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*

Gráfico 25. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*

Gráfico 26. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*

Gráfico 27. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Gráfico 28. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*

Gráfico 29. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*

Gráfico 30. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*

Gráfico 31. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Gráfico 32. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*

Gráfico 33. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*

Gráfico 34. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*

Gráfico 35. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Gráfico 36. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*

Gráfico 37. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*

Gráfico 38. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*

Gráfico 39. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Gráfico 40. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*

Gráfico 41. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*

Gráfico 42. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*

Gráfico 43. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*

Gráfico 44. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*

- Gráfico 45. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*
- Gráfico 46. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*
- Gráfico 47. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*
- Gráfico 48. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*
- Gráfico 49. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*
- Gráfico 50. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*
- Gráfico 51. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*
- Gráfico 52. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*
- Gráfico 53. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*
- Gráfico 54. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*
- Gráfico 55. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*
- Gráfico 56. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*
- Gráfico 57. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*
- Gráfico 58. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*
- Gráfico 59. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*
- Gráfico 60. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*
- Gráfico 61. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*
- Gráfico 62. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*
- Gráfico 63. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*
- Gráfico 64. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*
- Gráfico 65. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*
- Gráfico 66. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*
- Gráfico 67. *Gráfico de barras del número de textos de cada tipología*
- Gráfico 68. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada tipología textual*
-

Gráfico 69. *Gráfico de barras del número de actividades de cada tipología*

Gráfico 70. *Gráfico de barras con el porcentaje de cada tipología de actividades*

Capítulo 7

Gráfico 71. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 1*

Gráfico 72. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 2*

Gráfico 73. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 3*

Gráfico 74. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 4*

Gráfico 75. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 5*

Gráfico 76. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 6*

Gráfico 77. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 7*

Gráfico 78. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 8*

Gráfico 79. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 9*

Gráfico 80. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 10*

Gráfico 81. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 11*

Gráfico 82. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 12*

Gráfico 83. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 13*

Gráfico 84. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 14*

Gráfico 85. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 15*

Gráfico 86. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 16*

Gráfico 87. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 17*

Gráfico 88. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 18*

Gráfico 89. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 19*

Gráfico 90. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 20*

Gráfico 91. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 21*

Gráfico 92. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 22*

Gráfico 93. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 23*

Gráfico 94. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 24*

Gráfico 95. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 25*

Gráfico 96. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 26*

Gráfico 97. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 27*

Gráfico 98. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 28*

Gráfico 99. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 29*

Gráfico 100. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 30*

Gráfico 101. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 31*

Gráfico 102. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 32*

Gráfico 103. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 33*

Gráfico 104. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 34*

Gráfico 105. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 35*

Gráfico 106. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 36*

Gráfico 107. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 37*

Gráfico 108. *Gráfico de barras con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la pregunta 38*

Capítulo 8

Gráfico 109. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 110. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 111. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 112. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 113. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 114. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 115. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 116. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 117. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 118. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 119. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 120. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 121. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 122. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 123. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 124. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 125. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 126. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 127. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 128. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 129. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 130. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 131. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 132. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 133. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 134. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 135. *Gráfico de barras del número de textos de cada género literario*

Gráfico 136. *Gráfico de barras con los porcentajes de cada género literario*

Gráfico 137. *Gráfico de barras del número global de textos de cada tipología*

Gráfico 138. *Gráfico de barras con los porcentajes globales de cada tipología textual*

