

## Análisis tipológico de los textos del manual de ELE *Aula internacional Plus 3*

CHENNI Hadjer\* 

Universidad de Argel 2 Abou Alkacem Saad Allah, Argelia  
hadjer.chenni@univ-alger2.dz

Recibido: 22/03/2023,

Aceptado: 16/03/2024,

Publicado:30/06/2024

### Typological Analysis of Texts in the Spanish as a Foreign Language Textbook *Aula Internacional Plus 3*

**ABSTRACT:** *In this article we are going to elaborate a typological analysis of the written and oral texts of the learner's manual of Spanish as a foreign language Aula internacional Plus 3 published in 2021, proposed by the Common European Framework of Reference for Languages and corresponding to the intermediate level B1 with the aim of establishing the origin of the texts, the typological sequence, the thematic content and the linguistic and communicative skills that can be activated or developed from the reception of the texts. Therefore, in order to carry out our analysis, we will apply the quantitative and qualitative study method.*

**KEYWORDS:** Textual linguistics, manual of spanish as a foreign language, text, prototypical sequence, textual typology.

**RESUMEN:** *En el presente artículo vamos a elaborar un análisis tipológico de los textos tanto escritos como orales del manual del alumno de español como lengua extranjera Aula internacional Plus 3, publicado en 2021, propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y que corresponde al nivel intermedio B1 con el objetivo de establecer la proveniencia de los textos, la secuencia tipológica, el contenido temático y las destrezas lingüísticas y comunicativas que se pueden activar o desarrollar a partir de la recepción de los textos. Por lo tanto, para llevar a cabo nuestro análisis, aplicaremos el método de estudio cuantitativo y cualitativo.*

**PALABRAS CLAVE:** Lingüística textual, manual de ELE, texto, secuencia prototípica, tipología textual.

\* Autor correspondiente: CHENNI Hadjer, chennihadjer11@gmail.com

ALTRALAG Journal / © 2024 The Authors. Published by the University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

## Introducción

El manual didáctico es un soporte básico que facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje. Éste ha de basarse en unos fundamentos científicos bien estudiados, es decir, a la hora de elaborarlo, los diseñadores deberían ser conscientes de lo que van a ofrecer a los alumnos, de otro modo, que sean cuidadosos en la selección y la ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática y también en la forma de organizar y plasmar la información, visto que éstos influyen de manera directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, el diseño del manual debe potenciar el carácter pedagógico del contenido, responder a las necesidades de los alumnos en la vida real, motivar el aprendizaje, reforzar sus valores y enriquecer el bagaje estético del alumno.

La importancia de los textos para la enseñanza/aprendizaje de una lengua ha sido recuperada últimamente por el enfoque comunicativo. Para desarrollar la competencia comunicativa por medio de actividades comunicativas realizadas en el aula, este enfoque se asienta en una amplia base interdisciplinar, en la que destaca la Lingüística textual como nueva teoría que postula una aproximación al texto como unidad de comunicación. Y las aportaciones del Análisis del discurso, que atiende a la diversidad de usos de lengua, de situaciones y de acontecimientos de comunicación. Entonces, la tipología y la funcionalidad de los textos incluidos en los manuales de enseñanza del español han sido cambiadas gracias a estas nuevas teorías.

Las tipologías textuales ofrecen una gran variedad de textos, que permiten a los usuarios elegir entre aquellos que respondan mejor a sus necesidades de aprendizaje; en ese sentido, facilitan notablemente la orientación en la búsqueda y selección de textos. Una vez seleccionados los textos que han de servir de mediadores del aprendizaje, los alumnos harán una utilización auténtica de los mismos, es decir, interpretarán sus claves lingüísticas para la creación y recepción de significado, aplicando no solo sus conocimientos del sistema sino también su capacidad procedimental para desenvolverse con textos en una situación de comunicación (Martin Peris, 1996).

Por consiguiente, a lo largo de las siguientes páginas, analizamos tipológicamente los textos orales y escritos que aparecen en la unidad didáctica “Volver a empezar” del manual de ELE *Aula internacional Plus 3* (2021, pp. 24-37), basándonos en el modelo secuencial propuesto por el lingüista francés Jean-Michel Adam (1985; 1992) con el propósito de reflexionar en torno a estas preguntas: ¿De qué esfera provienen los textos? ¿Son textos suficientemente variados y representativos y que pueden servir al alumno fuera del aula, en la vida real? ¿Cuáles son las tipologías textuales predominantes? ¿Hasta qué punto los textos analizados pueden desarrollar las destrezas lingüísticas y comunicativas del alumno?

### 1. La Lingüística textual

La *Lingüística textual* es una nueva corriente que apareció en Europa a finales de los años 60, llevada a cabo por muchos lingüistas entre ellos destacamos Van Dijk (1978; 1980) con sus estudios sobre las estructuras de los textos, Beaugrande y Dressler (1997) con las propiedades textuales, y así como Werlich (1975) y Adam (1992) que se centran en el estudio de las tipologías textuales o secuencias prototípicas. Esta disciplina cuyo objeto de estudio es el *texto* como unidad de comunicación que supera las teorías tradicionales estructuralistas de F. de Saussure y las generativistas de N. Chomsky en las que la unidad superior del discurso era la oración. La lingüística textual recupera una cierta tradición filológica y retórica que Van Dijk (1983, p. 18) considera “La retórica clásica como un precedente histórico de la ciencia del texto, teniendo en cuenta que ésta se ocupa de la descripción de los textos y de sus funciones específicas”, entonces, fue una de las primeras teorías que se plantearon el estudio del texto y de la relación entre el hablante/orador y su audiencia. Por lo tanto, no podemos hablar de la lingüística textual sin abordar el concepto de *texto* y para aclarar esta noción y eludir toda ambigüedad sobre lo que es un texto, a continuación, presentamos algunos de sus principios y sus definiciones que provienen de la lingüística textual.

### 1.1. Aproximación a la noción del *texto*

Como hemos señalado en el apartado anterior que la lingüística textual estudia los textos, sin embargo, no todas las escuelas de la lingüística del texto conciben éste del mismo modo: unas lo consideran una realidad empírica, mientras que para otras es un constructo teórico; unas lo ven como una realidad estática -producto de la actividad verbal-, otras acentúan su dimensión dinámica -evento comunicativo. Citamos enseguida algunas definiciones pertinentes al texto

En cuanto a la estructura del texto, Van Dijk, en 1978 publica *La ciencia del texto* donde expone su modelo, desarrollando dos conceptos clave en relación con la construcción global del texto, considerando los textos como unidades que poseen: una *macroestructura* (contenido semántico de la información) se refiere a la organización global del contenido del texto y es la que garantiza la coherencia textual al vincular las oraciones entre sí, y una *superestructura* (esquema organizativo) es la forma como se presenta en un texto determinado la información. A nivel oracional el texto estructura sus elementos a través de la *microestructura* (planos de organización textual) que corresponde a la coherencia semántica entre las oraciones.

Según Bernárdez (1982), el texto es una unidad básicamente comunicativa que tiene una dimensión comunicativa, pragmática y estructural. Con sus propias palabras lo define como:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua (p. 85).

En el mismo contexto y en relación con la definición del texto, el requisito fundamental del texto reside en su *textualidad* que presenta siete normas consideradas como *principios constitutivos* del texto: 1. *Cohesión*: dependencias gramaticales, 2. *Coherencia*: relaciones conceptuales, 3. *Intencionalidad y modalidad* (la actitud de productor del texto), 4. *Aceptabilidad* (la actitud del que recibe el texto), 5. *Informatividad*, 6. *Situacionalidad* 7. *Intertextualidad*. Además, añaden los *principios regulativos*: la *eficacia*, la *efectividad* y la *propiedad* del texto que controlan la producción lingüística y la comunicación textual (De Beaugrande & Dressler, 1997).

En palabras de Calsamiglia y Tusón (2012, p. 219), el texto es una unidad comunicativa, semántico-pragmática, intencional y de interacción. Es la integración de un sistema lingüístico con el uso en la interacción comunicativa, donde intervienen el productor textual y el receptor del texto como participantes de la comunicación.

Asimismo, el MCER (2002, p. 91) señala que el término *texto* se utiliza para referirse a “Cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto”.

Por lo tanto, el texto es producto de la actuación lingüística y de la interacción social se convierte en un concepto clave para esta rama y es así que surge la necesidad de clasificar la enorme cantidad de textos múltiples y variados con los que los hablantes entran en contacto en su vida cotidiana. La búsqueda de un sistema de ordenamiento de los tipos de texto con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales.

### 1.2 Tipología textual

Las investigaciones sobre las tipologías textuales proliferan en los años 80, desarrolladas principalmente en Francia por autores como Adam, Bronckart, Bain, Scheneuwly, entre otros. Las tipologías discursivas son de la *competencia discursiva* de Canale (1983), una de las subcompetencias que componen la *comunicativa*. Los autores que han tratado de las tipologías textuales definen la competencia discursiva como una doble competencia: una de tipo general, que es responsable de los mecanismos de la construcción de textos, que se agrupan en torno a los conceptos de *coherencia*, *cohesión* y *adecuación* (Charolles, 1978;

Halliday y Hasan, 1976), y otra especifican responsable de la elaboración e interpretación de cada uno de los diferentes tipos de textos (Werlich, 1975; Adam, 1986, 1992).

Los estudios del texto surgen de la necesidad de organizar la variedad de usos lingüísticos. El establecimiento de tipologías textuales es una de las tareas que se han impuesto la Lingüística del texto y el Análisis del Discurso. No obstante, en la actualidad no existe una tipología definitiva.

Para acercarnos más a la clasificación de los discursos y de los textos y explicar la complejidad de la comunicación humana, primero, delimitamos el concepto de “género” entendido como un hecho sociocultural y discursivo, y segundo el de “secuencia” como realidad lingüístico-comunicativa y como unidad de composición de los textos normalmente heterogéneos en cuanto a las secuencias que se producen en los diversos ámbitos de la vida social.

Werlich (1975) propone una tipología que combina factores que corresponde estrictamente al orden cognitivo (modos de abordar la realidad, procesos innatos de categorización del conocimiento y del pensamiento) con los de orden lingüístico (modos de representar la realidad). Luego, en 1976 clasifica los textos en cinco tipos: *descriptivo*, *narrativo*, *expositivo*, *argumentativo* e *instructivo*. Cada uno de éstos se caracteriza por una estructura específica oracional. Pero a la hora de clasificar los textos, él se centra en las unidades informativas (secuencias), sin profundizar ni en el contenido ni en la forma de los tipos (p. 36).

Por otra parte, Van Dijk en *La ciencia del texto* (1978) abordó igualmente el tema de las tipologías textuales, partiendo de la *superestructura* que describe de forma esquemática las superestructuras propias de la narración, la argumentación y el tratado científico y sostiene que para definir una tipología textual adecuada, han de tenerse en cuenta la *macroestructura*, la *superestructura*, las estructuras estilísticas y retóricas, las funciones pragmáticas y las funciones sociales.

Enseguida, el lingüista francés Adam (1992, p. 17) elabora el modelo secuencial que es uno de los más influyentes en lo que respecta a la distinción de los textos, recoge e incorpora las ideas sobre los *géneros* de Bajtín, las *bases textuales* de Werlich y los esquemas o *superestructuras* de Van Dijk. En los primeros trabajos de Adam (1985), los textos se clasifican en *descriptivo*, *narrativo*, *explicativo*, *argumentativo* e *inductivo*, enseguida añade otros tres: *predictivo*, *conversacional* y *retórico*. Para construir una tipología textual, Adam propone un esquema general en el cual señala su propia opción que está basada en la secuencialidad.

La secuencia es la *unidad constituyente* del texto, constituida por paquetes de proposiciones (P: macroproposiciones), a su vez constituidas por *n* proposiciones (p: microproposiciones). Es heterogénea, pero se puede identificar una secuencia predominante o “envolvente”, también postula los tipos de *secuencia textual prototípica* que puedan proporcionar los instrumentos necesarios para adscribir un texto a un tipo determinado. Se trata de unidades modélicas, clasificadas en; secuencia *narrativa*, *descriptiva*, *argumentativa*, *explicativa* y *dialogal* que describe mediante los parámetros: definición, función comunicativa, características lingüísticas, estructura y manifestaciones (Calsamiglia & Tusón, 2012, p. 265).

Así pues, se comenzó a hablar más de *secuencia textual* que de tipo de texto. Para Adam un texto puede ser catalogado a partir de las secuencias predominantes, es decir, podemos encontrar en un texto de diversas secuencias, pero delimitamos el tipo textual a partir de la secuencia predominante. Las características de una secuencia pueden inferirse de esta cita de Adam (1999):

La unidad textual que designamos como secuencia se presenta, por una parte, como una red de relaciones jerárquicas –puede descomponerse en partes (proposiciones) y unidas al todo que constituyen (secuencia)- y, por otra parte, como una entidad relativamente autónoma. Está dotada de organización interna propia y mantiene una relación de dependencia / independencia con el conjunto más amplio del que forma parte: el texto (p. 62).

Según Loureda (2003, p. 60), se puede señalar tres modalidades de clasificación de los textos: las primeras parten de propiedades verbales de los textos, las segundas de las propiedades pragmáticas, es decir, apuntan la intención, el hablante, la relación entre los interlocutores; y las terceras combinan entre ambas

orientaciones. Él afirma que “...en los textos hay más que palabras: hay un hablante, un oyente, un contexto, una función, un medio de comunicación y una finalidad o función. Son, en definitiva, hechos pragmáticos”.

## 2. Análisis tipológico de los textos de la unidad didáctica “Volver a empezar”

### 2.1. Descripción del corpus

#### 2.1.1 *Aula internacional Plus*

Se trata de manuales didácticos recientes de cuatro niveles (A1, A2, B1, B2) destinados a adultos en contexto de no inmersión. Adoptan la perspectiva orientada a la acción propuesta por el MCER (Consejo de Europa, 2002) para las lenguas y los niveles de referencia del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). En 2021 la editorial Difusión ha publicado una versión actualizada de la colección *Aula internacional: Aula internacional Plus* por Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Carmen Soriano y Núria Sánchez. Es una edición híbrida que desarrolla cursos tanto en presenciales como híbridos (*blended*) y a distancia, ofreciendo una mayor flexibilidad e integra aun más las tecnologías de la información. Es un manual compacto ya que cada nivel ofrece en un único volumen todos los materiales que necesita el alumno, además un código de acceso de 12 meses a Campus Difusión<sup>1</sup>. En lo que concierne a los recursos para el enseñante, proporcionan “una edición anotada para docentes” que integra las sugerencias de explotación didáctica en los márgenes del libro del alumno, e “itinerarios” que proyectan maneras diferentes de trabajar con el manual.

Por tanto, en nuestro análisis hemos elegido el manual *Aula Internacional Plus 3*, (2021) que corresponde al nivel B1 y que se divide en doce unidades didácticas, además estas últimas se complementan, al final del libro, con una sección de actividades de práctica y una sección de gramática más extensa y detallada estudiadas en este nivel. El siguiente punto describimos la unidad que a lo mejor nos puede servir de ayuda y guía para iniciar nuestro análisis.

#### 2.1.2 Estructura de la unidad didáctica

Las unidades se basan en la realización de microtarefas para llegar a una o varias tareas finales en las que se ejercitan diversas destrezas y se concretan en un producto final escrito u oral. La unidad está articulada en siete secciones, las resumimos de la manera siguiente: EMPEZAR: es una entrada significativa en el tema, se procura activar los conocimientos y experiencias del aprendiente, implicándolo afectiva y cognitivamente. También, en este apartado se presenta los objetivos y la tarea final a la vez que fomenta la comunicación desde un primer momento. COMPRENDER: prioriza la atención al significado. Incluyen una combinación de textos escritos, orales y multimodales que dan cuenta de la lengua en uso y presentan de manera redundante las formas que se focalizarán en secciones subsiguientes. EXPLORAR Y REFLEXIONAR: llama la atención sobre los datos lingüísticos anteriores de manera explícita sin desatender las dimensiones pragmática, cultural y sociolingüística subyacentes a la comunicación. LÉXICO: evidenciando el peso que se le reconoce a este componente en el desarrollo de la competencia comunicativa. Las unidades léxicas meta (monoverbales o pluriverbales) se agrupan conforme a los objetivos de la unidad didáctica y se utiliza un variado repertorio de técnicas para ilustrar su significado, favorecer asociaciones e

---

<sup>1</sup> Plataforma digital de materiales y recursos educativos, se lanzó por primera vez en el año 2016. Luego en 2021 para ser más interactiva, ha sido actualizada en tres modelos %100 online, híbrido y %100 presencial. Es la más utilizada en la red internacional del Instituto Cervantes y las escuelas oficiales de idiomas en España, dirigida a docentes y estudiantes, donde les ofrece audios y videos, cápsulas de fonética y de ortografía, textos mapeados, alternativas digitales, textos y audios alternativos, libro digital interactivo en dos formatos (flipbook y HTML), transacciones de los audios, fichas proyectables, fichas de trabajo complementario, edición anotada para docentes, exámenes y evaluaciones, itinerarios para programar los cursos, glosarios y miles de recursos digitales didácticos que apoyan la enseñanza y el aprendizaje del ELE/EL (*Aula internacional Plus 3*, 2021, p.7).

incidir en su morfología, sintaxis y combinatoria. **GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN:** donde se recoge y amplía la descripción formal de manera consistente con las explicaciones previas. **PRACTICAR Y COMUNICAR:** pone el output en el centro a la vez que integra los recursos anteriores de manera progresiva, creando ocasiones para aclarar dudas, recibir retroalimentación y prepararse para la resolución de la tarea final. **VIDEO:** las unidades didácticas cierran con este apartado, se plantea la idoneidad del soporte audiovisual para sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propicia[r] la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de la sociedad española (Corpas, García, & Garmendia, 2020, pp. 87-89).

El objetivo principal y global de la unidad que vamos a analizar “Volver a empezar” está especificado en la mini sección *Empezar*, que el alumno pueda escribir una carta de presentación para un trabajo mediante microtareas en las que el alumno habla de hábitos en el presente, relata experiencias pasadas, habla del inicio y de la duración de una acción y localiza una acción en el tiempo.

## 2.2. Parámetros del análisis tipológico de los textos

El objetivo de este trabajo es establecer la proveniencia de los textos, la secuencia tipológica, el contenido temático y las destrezas lingüísticas y comunicativas que se pueden activar a partir de la recepción de los textos. Por lo tanto, elaboramos un análisis cuantitativo y cualitativo basándonos en los siguientes parámetros:

**i. Esfera de uso:** para conocer la proveniencia de los textos, nos centramos en la propuesta de Cassany, Luna, & Sanz (1994, pp. 333-334) que han clasificado los textos en esferas, hemos hecho algunas modificaciones al respecto para obtener la siguiente clasificación: esfera *literaria, cultural, laboral, social y privada*.

**ii. Prototipo textual:** clasificamos los textos según la propuesta de Adam (1985) como referente más extendida para el estudio de las tipologías textuales: *narración, descripción, argumentación, exposición o explicación, diálogo o conversación, instrucción o inducción, predicción y retórica*.

**iii. Contenido temático:** nos enfocamos también en la clasificación de Ares (2006, pp. 134-135) que establece diez grandes áreas temáticas; de *contenido histórico-cultural, información sobre personas, actividades cotidianas, necesidades, hábitat, actividades de ocio y tiempo libre, relaciones personales y sociales, actividades comerciales y de trabajo, temas generales de opinión, sobre lengua, estudios y aprendizaje, comunicación en los medios y comunicaciones orales o escritas*.

**iv. Destrezas:** adoptamos los criterios para la clasificación de las actividades comunicativas del MCER (2002, pp. 93-94) que comprenden los siguientes ámbitos de comunicación: Comprensión (CA-CL), Interacción (IO-OE), Expresión (EO-EE) y Mediación (Traducción), cada una de ellas referida a la expresión oral y escrita de los textos. A partir de estas relaciones establecemos las habilidades lingüísticas y comunicativas que se pueden desarrollar a través del texto.

### 2.2.1 Análisis de los textos

En la siguiente tabla, elaboramos un análisis tipológico y funcional de 14 textos (8 escritos, 5 orales y 1 audiovisual) que se distribuyen en la unidad didáctica “Volver a empezar” (pp.24-37) del manual *Aula internacional Plus 3*, aplicando los parámetros que hemos establecido anteriormente:

Secciones y sus títulos	Textos orales y escritos	Esferas de uso	Prototipos textuales	Contenidos temáticos	Destrezas
<p><b>Empezar</b> (parte introductoria)</p> <p><b>1. Pues yo quiero...</b> (pp.24-25)</p>	<p>-Tres citas acompañadas de comentarios de seis personas en la página “Mis frases del día”.</p>	Literarias	Argumentativos	Consejos para cambiar de actitud, modos de vida, gustos, hábitos y opiniones.	-Comprensión lectora, expresión e interacción orales.
<p><b>Comprender</b></p> <p><b>2. Épocas de cambio</b> (pp.26)</p> <p><b>3. De vuelta a casa</b> (p.27)</p>	<p>-Tres textos orales en un pódcast de tres personas con sus fotografías.</p> <p>-Conversación escrita (chat) entre Álvaro y Maribel.</p> <p>-Audio enviado por Maribel.</p>	Privadas  Privada  Privada	Descriptivos  Dialogado  Dialogado	Experiencias, cambio de vidas.  Estudios, aprendizaje, trabajo.	-Comprensión auditiva, expresión escrita y oral X3. -Comprensión lectora y auditiva, interacción oral, expresión escrita.
<p><b>Explorar y reflexionar</b></p> <p><b>4. Promoción del 2010</b> (p.28)</p> <p><b>5.Experiencia en dirección de equipos</b> (p.30)</p> <p><b>6. Una carta de presentación</b> (p.31)</p>	<p>-Dos conversaciones escrita y oral en una fiesta de exalumnos de la universidad.</p> <p>-Anuncio de trabajo por una empresa multinacional.</p> <p>-Carta de presentación escrita por Lucia Jiménez para el puesto de director/a financiero/a.</p>	Privadas X2  Laboral  Privada	Dialogados X2  Descriptivo  Descriptivo	Estudios, trabajo, mudanza, situación social X2.  Oferta de trabajo para un/a director/a financiero/a. Modelo de Solicitud de trabajo.	-Comprensión lectora y oral, expresión escrita, interacción oral, desarrollo de la competencia plurilingüe. -Comprensión lectora, interacción oral. - Comprensión lectora, interacción oral, expresión oral y escrita.

<b>Practicar y comunicar</b> <i>7. La vida de Maia</i> (p.35)	-Infografía sobre la vida de Maia.	Privada	Descriptivo	Acontecimientos e informaciones sobre Maia.	- Comprensión lectora, expresión escrita y oral.
<b>Vídeo</b> <i>8. Una trayectoria profesional</i> (p.37)	-Vídeo elaborado por Serafín sobre su vida profesional.	Cultural	Descriptivo	La vida laboral de Serafín.	-Comprensión audiovisual, expresión oral, escrita y audiovisual, interacción oral.

**Tabla 1:** Análisis tipológico y funcional de los textos (Elaboración propia)

### 2.2.2 Resultados obtenidos del análisis

Para aclarar mejor los resultados del análisis tipológico de los textos de la unidad que hemos llevado a cabo, ofrecemos el siguiente cuadro-resumen de los resultados obtenidos de cada variable y el comentario de los mismos:

Esferas	Secuencias
-Privada (64 %) -Literaria (22%) -Laboral (7%) -Cultural (7%)	-Descriptiva (50%) -Dialogada (29%) -Argumentativa (21%)
Temática	Destrezas
-Actividades cotidianas, necesidades, hábitat y relaciones sociales (61%) -Trabajo (31%) -Información personal (8%)	-Comprensión lectora (23%) -Expresión escrita (23%) -Interacción oral (23%) -Expresión oral (19%) -Comprensión auditiva (12%) -Interacción escrita (0%) -Traducción (0%)

**Tabla 2:** Resultados obtenidos del análisis de la unidad didáctica (Elaboración propia)

Para los resultados de la clasificación de los textos por esferas o ámbitos de uso de la que provienen, podemos decir que una de las características que llama en primer lugar la atención es el número de textos procedentes de la esfera privada que aparecen (64%) del total, también encontramos algunos textos pertenecientes a la esfera literaria (22%), laboral (7%) y cultural (7%).

La secuencia textual predominante es la descriptiva que constituye (50%), seguida de la dialogada (29%) y la argumentativa (21%). En cuanto a los temas de los textos, esta unidad se dedica al tema del trabajo y los hechos de la vida de una persona. Entonces, encontramos (61%) de los que se refieren a las actividades cotidianas, necesidades, hábitos y cambios de vida. Además, (31%) tratan de los temas de trabajo, o sea experiencias profesionales en contextos tanto formales como informales. También hay (8%) de los textos que aportan información personal.

Las destrezas y las habilidades que se desarrollan a partir de los textos, las hemos comprobado a través de las actividades derivadas de los mismos, encontramos mayormente predominantes la comprensión lectora, la expresión escrita y la interacción oral y equitativas del mismo porcentaje (23%). Luego viene la expresión oral (19%), la comprensión auditiva (12%), pero no hemos podido encontrar actividades que fomentan la interacción escrita y la traducción (0%).

## Conclusión

Tras el análisis de los textos escritos y orales de la unidad didáctica, podemos deducir que la tipología textual predominante es la descriptiva, ya que la mayoría de los textos son básicamente de carácter privado que tratan de los temas de hábitos, trabajo, experiencias laborales y hechos de la vida de una persona. Así, encontramos una variedad de textos auténticos, combinados con otros creados a propósito para las actividades, en las cual el alumno aprende a hablar de su vida y sobre todo describir su experiencia laboral y valorar cualidades y actitudes relativas al mundo del trabajo. Sin embargo, hemos notado que el objetivo de la unidad “escribir una carta de presentación para un trabajo” se refleja menos en el contenido, o sea en los textos y las actividades derivadas puesto que no proporcionan suficientemente modelos y ejemplos para escribir una carta de presentación con el fin de que el alumno aprenda al menos la diferencia entre una carta formal e informal y domine el tema, tampoco hay fichas de currículum vitae, entrevistas de trabajo, anuncios de trabajo, etc.

En cuanto a las destrezas desarrolladas a partir de los textos, podemos decir que se proponen actividades dirigidas al desarrollo de todas las cuatro destrezas lingüísticas y comunicativas y se distribuyen casi de forma equitativa a lo largo de la unidad como la comprensión lectora se basa en actividades diversas, tomamos como ejemplo (actividad A, p. 31) que a partir de la lectura, el alumno saca los puntos fuertes y débiles concernientes al anuncio. La expresión escrita se desarrolla mediante actividades en las que se pide la redacción de textos variados, en nuestro caso la carta de presentación para un trabajo (actividad B, p. 36). Y la interacción oral que se puede producir entre ellos a raíz de actividades de carácter colaborativo como (actividad D, p. 29). Mientras la expresión oral se ejercita especialmente a través de preguntas sobre las opiniones y deseos de los alumnos acerca de los cambios de actitudes, vidas y experiencias profesionales (actividad A, B y C, p. 25), y la comprensión auditiva se trabaja mediante respuestas a preguntas sobre lo escuchado (actividad B, p. 26).

También hay una actividad para el desarrollo de la competencia plurilingüe donde el alumno intenta expresar en su lengua materna u otra que la conoce bien algunas expresiones aparecidas en las conversaciones (actividad C, p.29). Estas actividades se realizan individualmente, en parejas, por grupos o entre toda la clase, además, aparecen combinadas: escuchar y escribir (actividad B, p. 27), leer y hablar (actividad A, p. 30), escuchar y hablar (actividad D, p. 29), leer y escribir (actividad C, p.29).

Entonces resulta que el manual *Aula Internacional Plus 3* pone en práctica muchos de los principios del Enfoque orientado a la acción, tal y como hemos destacado en el análisis. Así, los estilos de aprendizaje que se fomentan tratan de mover al alumno a la acción, al análisis y a la reflexión sobre la lengua; predominan las funciones comunicativas sobre otros contenidos; se simulan situaciones que se pueden producir en la vida real del alumno, sobre el cual se considera que actúa en la sociedad en la que está inmerso; y se fomenta su autonomía en el proceso de aprendizaje.

A modo de apunte final, los docentes y autores de manuales han de tener presente qué tipos de textos tendrá que producir el alumno, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto, en relación con las cuatro destrezas: para la comprensión; para la expresión; de forma interactiva; en la mediación. O mejor dicho, deberían determinar cómo conseguir capacitar a los alumnos para que produzcan del modo más apropiado posible los textos, teniendo en cuenta sus fines comunicativos, los contextos de uso (ámbitos, situaciones, receptores, restricciones) y los medios empleados.

## Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours au textes*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. (1985). Quels types de textes? (what kinds of the text). *Le français dans le monde*. 192, pp. 39-43.
- Ares, M. A. (2006). *Análisis tipológico, pragmático y lingüístico de los textos de unidades didácticas específicas de los manuales de ELE [Tesis doctoral]*. Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/1291#page=1>.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Linguística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (éd. 3a edición). Barcelona: Ariel.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Santa-Cecilia, Á.G. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. [[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)].
- Corpas, J., García, E., & Garmendia, A. (2020). AULA INTERNACIONAL PLUS I. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (2021) (65), 87-92.
- Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2021). *Aula internacional Plus 3*. Barcelona: Difusión.
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Loureda, O. L. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de español como lengua extranjera [Tesis doctoral]*. Universidad de Barcelona <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/64024>.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona : Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle y Meyer.
- Werlich, H. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.

## Biografía del autor

**Hadjer CHENNI**, doctoranda en Didáctica del español como lengua extranjera en la universidad de Argel 2 Abou El Kacem Saâdallah (Argelia). Obtuve la licenciatura y el máster en lengua, literatura y civilización hispánicas en la universidad de Argel 2. En 2019 aprobé el concurso para el doctorado. Luego, enseñé (Técnicas de estudio, gramática y TIC) durante dos años en la universidad como docente temporal. Participé en muchos coloquios tanto nacionales e internacionales como jornadas de estudio. Además, aproveché una estancia en la Universidad Complutense de Madrid España gracias a las becas que la universidad me concedió donde estudié y consulté fuentes bibliográficas así en las diferentes bibliotecas de la universidad como en la Biblioteca Nacional de España, y al fin, obtuve certificados de estancia y tarjetas de investigadora. Mis áreas de investigación están enfocadas en el análisis pragmático de los manuales.