

*Aprendizaje de la competencia
inferencial para la comprensión
lectora en nivel superior*

Raquel Lozano Pleguezuelos

6 | Memorias de Máster

*Aprendizaje de la competencia inferencial
para la comprensión lectora en nivel superior*

Raquel Lozano Pleguezuelos

N.º 6

Colección: Memorias de Máster



Edita:

Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Edición al cuidado de Enrique Balmaseda Maestu

Fecha de edición: 2016

ISBN 978-84-608-5227-8

Imprime: Copysan

Foto de portada: Poodar Chu de Unsplash

ASELE

www.aselered.org

gestion@aselered.org

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Estado de la cuestión	8
3. Fundamentos teóricos, conceptuales y descriptivos	13
3.1. La comprensión lectora	13
3.1.1. Concepto	13
3.1.2. Revisión histórica	13
3.1.3. Géneros textuales	19
3.2. Las estrategias de comprensión lectora	20
3.3. Las inferencias: concepto y clasificación	22
3.3.1. Inferencias y capacidad inferencial	22
3.3.2. Cuándo se generan las inferencias: diferentes teorías	24
3.3.3. El papel del profesor en la enseñanza de la comprensión	28
3.3.4. Clasificación de las inferencias	29
3.3.4.1. Inferencias enunciativas	34
3.3.4.2. Inferencias léxicas	35
3.3.4.3. Inferencias referenciales	36
4. Estudio empírico	37
4.1. Preguntas de investigación	37
4.2. Objetivos del estudio empírico	37
4.3. Diseño y metodología de investigación	37
4.4. Contexto de intervención	38
4.4.1. El español en Serbia	38
4.4.2. La facultad	38
4.4.3. La cátedra	38
4.5. Informantes	39
4.6. Variables	39
4.7. Herramientas de toma de datos	40
4.8. Fases del estudio empírico	41
4.8.1. Primer ciclo	41
4.8.1.1. Diseño de las pruebas de diagnóstico	41
4.8.1.2. Pilotaje	42
4.8.1.3. Ajuste de las pruebas definitivas	45
4.8.1.4. Recogida de datos	45
4.8.1.5. Procesamiento y análisis de los datos obtenidos	46
4.8.2. Segundo ciclo	48
4.8.2.1. Diseño del tratamiento didáctico	49
4.8.2.2. Implementación del tratamiento	49
4.8.2.3. Realización de los post-test	49
4.8.2.4. Análisis de los datos obtenidos y evaluación de la investigación	51
4.9. Análisis de resultados	53

5. Conclusiones	55
<hr/>	
6. Referencias bibliográficas	58
<hr/>	
7. Anexos	64
<hr/>	
I. Prueba de diagnóstico	64
II. Prueba inicial de comprensión lectora	68
III. Tratamiento didáctico	78
III. A. Inferencias enunciativas — El enunciador	78
III. B. Inferencias enunciativas — El texto	80
III. C. Inferencias enunciativas — El enunciatario	83
III. D. Inferencias referenciales	87
III. E. Inferencias léxicas	92
III.F. Sesión de repaso	95
IV. Post-test de inferencias	96
V. Post-test de comprensión lectora	99
VI. Encuesta de valoración	109
VI. A. Resultados de la encuesta de valoración	110

Índice de tablas

Tabla 1: Estrategias cognitivas y metacognitivas
Tabla 2: Resumen de clasificación de inferencias
Tabla 3: Herramientas de toma de datos
Tabla 4 Cambios a partir de la prueba de diagnóstico
Tabla 5: Resultados del pilotaje con nativos
Tabla 6: Comparativa de respuestas correctas en el diagnóstico
Tabla 7: Resultados de la prueba de CL inicial

Abreviaturas utilizadas

CL (comprensión lectora)
ELE (español como lengua extranjera)
PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes)
L2 (segunda lengua/lengua extranjera)

1. Introducción

La idea de realizar esta investigación surge de nuestra experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en la facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, en Serbia. Durante varios años, hemos podido comprobar que los estudiantes que llegan al último curso de los estudios de grado han desarrollado una destreza de comprensión lectora (CL) restringida al ámbito de las actividades de clase. Estas consisten, en su mayor parte, en responder a las preguntas de post-lectura que plantea el libro de texto del curso, cuyas respuestas son, en general, fácilmente *localizables* en el texto. Este modelo limitado de trabajo de la CL en el aula también se ve reflejado en la evaluación final de esta destreza, normalmente consistente en un texto informativo-periodístico seguido de preguntas de opción múltiple. El problema observado no era tanto la falta de comprensión de los textos en general, como una carencia de recursos para solventar los problemas que inevitablemente aparecían a lo largo del proceso de lectura. Los alumnos tendían a bloquearse cuando se encontraban con un término desconocido, cuando se les preguntaba por los propósitos del autor, las ideas principales contenidas en el texto o las relaciones entre ellas. En resumen, y como más tarde resultó claro, el problema radicaba en el manejo de los significados implícitos, aquellos contenidos que aun no apareciendo de forma explícita en el texto, están presentes y contienen claves importantes para la completa y correcta comprensión del texto.

Uno de los puntos de partida de este proyecto fueron las técnicas de elección de textos y formulación de ítems en pruebas de CL (Eguiluz y Eguiluz 1998; Alderson 2000; Day y Park 2005; Eguiluz 2011), pues dejaron en evidencia algunas carencias del método didáctico y de evaluación de nuestra asignatura (Lengua Española Contemporánea; nivel C1). Enmarcados en la enseñanza de la CL se observaron otros aspectos mejorables, como la variedad en la selección de textos (Instituto Cervantes 2006) o la profundización en los procesos de comprensión, tanto antes, como durante y después de la lectura. Ante la amplitud de la CL como campo de estudio, se decidió que las inferencias reunían características relevantes para ser estudiadas en más profundidad con el objetivo de dar solución al problema observado. Además, y a pesar de que se hace referencia a ellas con frecuencia en la bibliografía especializada, eran escasos los estudios que abordaban aspectos como líneas didácticas de actuación para desarrollar eficazmente la capacidad inferencial, desarrollo de estrategias o identificación de puntos problemáticos en la CL en el contexto de aprendizaje de ELE.

Los objetivos de este Trabajo Fin de Máster se fijaron, pues, en torno al aprendizaje de la competencia inferencial en alumnos de ELE de nivel avanzado dentro del contexto universitario. Ante la carencia de suficientes referencias empíricas previas, el primer objetivo consistió en identificar las dificultades de los aprendices para realizar tareas que requerían la comprensión de implícitos de un texto. El segundo objetivo fue, a partir de los resultados obtenidos, diseñar e implementar un tratamiento didáctico para el entrenamiento de estrategias de comprensión inferencial. La implementación del tratamiento duró seis semanas y cubrió la enseñanza explícita de tres tipos de inferencias, que en este estudio llamamos: *inferencias enunciativas*, *inferencias referenciales* e *inferencias léxicas*. Se prefirió un tratamiento más profundo de un número limitado de estrategias que intentar cubrir la totalidad de la tipología de inferencias sobre la que se basa el estudio, con el propósito de evitar resultados superficiales y poco relevantes. Sin embargo,

más tarde se demostró que, dada la complejidad del objeto de estudio, el aprendizaje de incluso menos tipos de inferencias puede ser suficiente para un tratamiento didáctico completo. El análisis de dichos resultados fue el tercer objetivo del estudio, o lo que es lo mismo, el análisis de la incidencia del tratamiento en la comprensión lectora y la competencia inferencial de los estudiantes. Por último, se observó la percepción de los informantes acerca de la utilidad del tratamiento didáctico.

Estos cuatro objetivos conforman una propuesta de ampliación y profundización del entrenamiento de la CL en el ámbito universitario de aprendizaje de ELE concebido como el aprendizaje de una herramienta útil e indispensable para la formación continua, más que como un paquete de conocimientos cerrado. La filosofía subyacente de nuestro estudio coincide con la de otros como el de Cisneros, Olave y Rojas (2013), cuya investigación se desarrolló con el objetivo último de formar a profesionales no como productos acabados, sino como personas preparadas y capaces para continuar aprendiendo más allá de las aulas universitarias, y para capacitarlos profesionalmente en consecuencia. La profundización en la generación de inferencias se realizó con el convencimiento de que constituye una herramienta que enriquece la comprensión y metacompreensión lectora y que capacita al estudiante para realizar lecturas críticas en diferentes ámbitos.

En este sentido, el aprendizaje de la competencia inferencial en la CL está estrechamente ligado al concepto de *alfabetización académica*, entendida como las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento (Caldera y Bermúdez 2007). En el marco de este estudio cabe preguntarse la relación existente entre la alfabetización académica y la enseñanza de competencia inferencial en ELE. Desde nuestro punto de vista, tienen en común su objetivo: mejorar la capacidad de CL en las distintas especialidades. Sin embargo, la alfabetización académica en el contexto de enseñanza de L2 tiene como disciplina la propia lengua, la alfabetización se produce —desde el punto de vista lingüístico— *desde cero* y no se pretende profundizar en ningún campo concreto del saber (salvo en los cursos de fines específicos). Por tanto, una diferencia importante radica en la naturaleza del input: en la alfabetización académica general, ese input se limita a una disciplina y es rico desde el punto de vista terminológico y conceptual porque se persigue la profundización y el avance de un área de conocimiento concreta. En cambio, en el aula de L2 se incrementa la riqueza léxica y la complejidad gramatical del input con el fin de mejorar la competencia comunicativa, a la vez que, normalmente, se intenta cubrir la mayor variedad posible de temas y géneros textuales. Otra diferencia destacable es que la enseñanza de la CL en L2 se procura apoyar en textos adaptados al nivel de competencia lingüística del alumno. Nuestro contexto particular de intervención es distinto en este punto porque, por una parte, los alumnos han de enfrentarse a textos muy avanzados para sus niveles de comprensión y producción desde el primer año de sus estudios superiores de Filología; y por otro, porque en cuarto curso los alumnos están terminando los estudios de grado, y se supone que con ello han adquirido la base competencial suficiente como para entender, teóricamente, cualquier texto escrito en español.

En cuanto a la estructura de este trabajo, después de esta introducción, ahondaremos en el estado de la cuestión, en el que se revisarán las investigaciones sobre procesos de CL e inferencias realizadas en los últimos años. Se indican en este apartado las similitudes y diferencias de nuestro estudio con respecto a los anteriores, así como los

vacíos en el campo de estudio que esperamos cubrir. A continuación, hacemos una presentación en profundidad del marco conceptual y los fundamentos teóricos en los que se apoya nuestro estudio, que se desarrollarán de forma paralela al desarrollo de la propia Lingüística Aplicada desde los albores de la disciplina como tal. Tras el marco teórico, exponemos en detalle el estudio empírico realizado, en el que se incluyen las preguntas de investigación, los objetivos del estudio empírico, el diseño y la metodología de investigación, una descripción del contexto de intervención y de los informantes, la definición de las variables y las herramientas de toma de datos empleadas con la correspondiente explicación de qué información persigue cada una de ellas y los fundamentos adoptados para su diseño. En este apartado también se incluye la presentación de las fases del estudio empírico, así como la exposición de los datos y el análisis de los resultados. Por último, en los anexos se adjuntan todos los materiales utilizados en el estudio: pruebas de diagnóstico y materiales empleados durante el tratamiento didáctico y post-test.

2. *Estado de la cuestión*

El importante papel de las inferencias en la comprensión humana y su naturaleza polivalente hacen que su estudio empírico se haya abordado desde diferentes disciplinas: psicología, pedagogía, lingüística, inteligencia artificial, sociología, etc. Sin embargo, la aplicación de investigaciones teóricas recientes sobre inferencias al aprendizaje de ELE es, actualmente, un campo poco explorado. Sí contamos con varios estudios que abordan el aspecto cognitivo y sociolingüístico de las inferencias, otros que las relacionan con la enseñanza de la destreza lectora en lengua materna a alumnos en edad escolar o incluso investigaciones que las vinculan con la competencia lectora de alumnos nativos universitarios, lo que se acerca al perfil de nuestro propio estudio. De entre estos trabajos, algunos, como el de Cisneros, Olave y Rojas (2013) son recientes y han disfrutado de una buena acogida entre la comunidad universitaria-investigadora, lo que indica que el estudio de las inferencias en el panorama actual de la educación superior despierta interés y es un campo en pleno desarrollo.

La relativa escasez de estudios empíricos que propongan líneas didácticas concretas para la enseñanza de las inferencias es un hecho que se comprueba en el estudio de Kispal (2008), cuyo objetivo era exponer una completa revisión bibliográfica de los estudios más fiables publicados en Reino Unido en los últimos 20 años y en Estados Unidos en la última década sobre técnicas efectivas para la enseñanza de estrategia inferencial en comprensión lectora. En efecto, sus resultados muestran la falta de evidencia empírica sobre las técnicas más efectivas en este campo. En este extremo, Kispal coincide con Pressley (2006). En su conferencia sobre políticas educativas y el futuro de la investigación en competencia lectora en Estados Unidos, Pressley arremete, además, contra algunas de esas políticas y sus efectos en las aulas y cita ejemplos concretos como el referente al abuso de pruebas de opción múltiple en la evaluación de la CL. Hay que decir que esta práctica también se da, quizá con demasiada frecuencia, en la enseñanza de ELE en nuestra Facultad de Filología en Belgrado. Por su parte, también Day y Park (2005) llaman la atención sobre el riesgo de abusar de preguntas de opción múltiple.

En el ámbito pre-universitario se han realizado diversas investigaciones que analizan el papel de la metacognición en la comprensión y la producción de textos. Son relevantes los llevados a cabo por el equipo de Peronard (2002, 2005). Se trata de extensos estudios en los que se implantaron tratamientos didácticos que trataban cuestiones relativas a la generación de inferencias, tanto macroestructurales, como causales o léxicas. Aunque sus resultados son variables, en su estudio de 2005, basado en un modelo semi-experimental, se pudo comprobar que la intervención aumentó considerablemente el conocimiento metacomprendido, el metaproductivo y el rendimiento en comprensión en el grupo experimental. Estos estudios se realizaron con una gran cantidad de informantes y dejan abierta la cuestión de si es preferible lograr una mayor representatividad en los resultados a base de realizar el estudio en varios grupos (experimentales y de control), o si, por el contrario, es más adecuada la investigación en inferencias con grupos menores en los que se una la figura del investigador y del profesor. Además, queda abierta la aplicación de estudios similares en estudiantes de ELE.

Peronard admite que en sus estudios existen factores intervinientes, como la heterogeneidad de los grupos o la práctica docente de los profesores. En la generación de inferencias, en efecto, pueden intervenir numerosos factores, y algunos estudios se

han centrados en identificar aquellos de corte sociolingüístico. León, et al. (2011) realizaron un estudio cuyo objetivo era analizar las inferencias generadas en relación con variaciones en la tarea final. En este estudio intervinieron diferentes receptores (se leía un texto para después contárselo a un igual o a un niño), tipos de texto (uno expositivo y otro narrativo) y tipos de exposición (verbalización espontánea vs. resumen). Los resultados revelaron diferencias notables en las inferencias generadas en los distintos casos. Más allá del incuestionable efecto del contexto sociocultural en la generación de inferencias (Cassany 2010), nosotros observamos otra conclusión del estudio, que es a la vez una línea abierta a nuevas investigaciones: la relevancia del papel de las tareas a las que se enfrentan los estudiantes cuando trabajan la CL y su influencia en los procesos de comprensión.

De nuevo en el ámbito pre-universitario, la enseñanza de estrategias de lectura, entre las que a menudo se incluyen las inferencias, ha sido objeto de investigaciones con informantes que aprenden a leer en su lengua materna, puesto que esta se considera una habilidad fundamental en todo el desarrollo educativo. En un estudio de referencia, McGee y Johnson (2003) observaron los efectos de practicar con grupos de estudiantes de lengua materna (inglés) tres actividades relacionadas con las inferencias: encontrar palabras clave, formular preguntas tras la lectura y reflexionar sobre frases eliminadas, sobre las que se tenían que elaborar hipótesis. Sus resultados mostraron un incremento en el nivel de procesamiento y comprensión del texto por parte de los alumnos hacia el final del estudio. Madariaga y Martínez (2010) implementaron un tratamiento didáctico con alumnos de segundo ciclo de primaria en España (de 8 a 11 años), con el objetivo de mejorar sus estrategias de comprensión y metacompreensión en lengua materna (español y euskera). La instrucción incluyó estrategias de progresión temática, formulación y comprobación de hipótesis, reconocimiento de superestructuras, estrategias de metacompreensión y macroestructura de textos narrativos y explicativos, entre otros. Los resultados incluyeron la apreciación de los alumnos y los profesores acerca del tratamiento, y en general, fueron positivos. Estos estudios realizados en el contexto de enseñanza de la lengua materna dejan abierta la cuestión de si se obtendrían resultados igualmente positivos en un contexto de enseñanza de L2, además de si son resultados influenciados por el periodo educativo primario de los informantes o si en otras etapas superiores también resultaría igual de útil la implantación de un tratamiento didáctico semejante.

En el ámbito universitario también contamos con estudios que han incluido el aprendizaje de competencia inferencial, tanto en lengua materna como extranjera. Sabemos que las inferencias están relacionadas con varias teorías cognitivas, (ver capítulo 3.3). Una de estas teorías es la de los *esquemas*, abordada en estudios como los de Brewer y Nakamura (1984) y Anderson y Pearson (1984). Ajideh (2003) incluyó en sus cursos de inglés a alumnos universitarios iraníes preguntas de pre-lectura basadas en la teoría de los esquemas. El objetivo de su estudio era dotar a los alumnos de una serie de estrategias que les permitieran activar sus conocimientos previos con el fin de realizar inferencias de forma más consistente y eficaz. Esta investigación cualitativa duró un semestre, tras el cual sus alumnos dieron su valoración del método implantado. En los resultados, los alumnos reconocían que habían aprendido a activar un conocimiento *escondido* que les ayudaba a alcanzar una verdadera construcción de significado. Este estudio nos resulta de gran interés porque son escasos los estudios de inferencias en los que se haya aplicado un tratamiento didáctico a alumnos universitarios de L2, aunque

en Ajideh (2003) no se explicitan los pormenores del tratamiento didáctico, como qué ejercicios concretos resultaron más efectivos o qué tipo de textos se utilizaron en el método implantado.

El ámbito universitario iberoamericano ha mostrado un especial interés en la capacidad lectora de sus estudiantes y en el desarrollo de la alfabetización académica y ha producido estudios cuyo perfil se asemeja al nuestro (Torres de Márquez 2003; Perilla, Rincón, Gil y Salas 2004; Cisneros, Olave y Rojas 2013).

Perilla, Rincón, Gil y Salas (2004) analizan los resultados de pruebas de CL de ingreso a la universidad con el objetivo de identificar los mayores problemas de comprensión. Sus resultados muestran que las principales dificultades radican en el nivel de lectura inferencial, (con apenas la mitad de las preguntas planteadas respondidas correctamente), y la comprensión de textos explicativos y argumentativos. Los autores encuentran que las preguntas relativas a los interlocutores y a sus respectivas posiciones dentro del discurso, (las *inferencias enunciativas* de nuestra clasificación), resultan especialmente problemáticas.

En el ámbito universitario colombiano, Cisneros, Olave y Rojas (2013) llevaron a cabo una extensa investigación con el objetivo de diseñar materiales didácticos para mejorar la lectura inferencial por parte de estudiantes universitarios, lo que dio como resultado una propuesta didáctica estructurada, gradual y fácilmente adaptable. Aprovechando la vía abierta hacia la implantación de esta propuesta en ámbitos de enseñanza de L2, es este material didáctico, convenientemente adaptado, el que hemos llevado a nuestro entorno de aprendizaje para observar el efecto de su implantación en la competencia inferencial y lectora de nuestros alumnos.

En el ámbito español, contamos con el estudio de Echevarría (2006), que consistió en el diseño, implantación y análisis de resultados de un plan de intervención para mejorar la CL de textos complejos expositivo-argumentativos en alumnos universitarios. Se trabajaron los niveles de macroestructura, superestructura y modelo de situación textual, por ser estos los niveles de comprensión más profundos y donde los informantes mostraban mayores problemas. Para alcanzar una comprensión adecuada en los tres niveles es imprescindible la generación de inferencias. Este estudio coincide con el nuestro en la inclusión de inferencias referenciales y en que abordó la explicitación de las estrategias generadas en la resolución de los ejercicios propuestos. También es similar al nuestro en que se implementó en el curso habitual y en que el profesor era a la vez instructor e investigador.

A través de estos últimos estudios, apreciamos, a grandes rasgos, que la comprensión lectora en el contexto universitario ha adoptado un matiz diferenciador en los últimos tiempos marcado por la apreciación generalizada del profesorado de que los alumnos acceden a la educación superior con una alfabetización académica insuficiente (Corrado y Eizaguirre 2003; Perilla, et al. 2004; Echevarría 2006; Caldera y Bermúdez 2007; Cisneros, Olave y Rojas 2013. También en educación básica, por ejemplo, en Salvador, Gallego y Mieres 2007), de ahí que hayan proliferado los estudios que intentan dar cuenta de este fenómeno y que buscan vías de actuación pedagógica pertinentes. Esta apreciación también es patente en el entorno académico en el que se llevó a cabo esta investigación, lo que quizá se deba a que, como se menciona en repetidas ocasiones en la bibliografía, no siempre se tienen en cuenta dos aspectos clave de la enseñanza de la comprensión lectora en la universidad:

- a) En general, es un proceso que no concluye en la etapa pre-universitaria, como parece que se espera de los alumnos. Muy al contrario, la exposición constante a nuevos géneros textuales, temas, contextos de aprendizaje, propósitos de lecto-escritura, formatos, etc., convierte la destreza lectora en un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida (Carlino 2003).
- b) La enseñanza de la lectura en L2 tiene sus propias particularidades y necesidades que atender (Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe 2011), y que el profesorado desconozca estas características puede interferir en el correcto desarrollo de la destreza lectora por parte de los alumnos. Este punto resulta especialmente pertinente en el caso de nuestros informantes, alumnos de Filología que se enfrentan a textos complejos en L2 desde el primer curso universitario.

En resumen, todos los estudios expuestos aquí comparten con el nuestro el foco en la competencia lectora del alumno y su intención de mejorarla haciendo hincapié en procesos inferenciales y metacognitivos. En ellos también se comparte la concepción de la enseñanza de la CL como un proceso continuo y activo por parte del profesor, que idea materiales adaptados a los distintos niveles de instrucción; y del alumno, que extiende su aprendizaje en comprensión lectora más allá de la etapa pre-universitaria.

Por otra parte, hay varias diferencias relevantes entre este estudio y los mostrados en este capítulo y todas tienen que ver con nuestro entorno de implementación: en primer lugar, se trata de enseñanza de ELE; en segundo, trabajamos en un nivel avanzado de enseñanza reglada universitaria y por último, el estudio se realiza en Serbia. Estas diferencias representan a la vez vacíos en el campo y es nuestra intención que este estudio contribuya a cubrirlos y ampliar así nuestro conocimiento sobre la generación de inferencias en la CL en ámbitos donde hasta ahora no se había experimentado.

3. *Fundamentos teóricos, conceptuales y descriptivos*

Hay una idea vertebradora en toda revisión teórica sobre la comprensión lectora que determina su evolución conceptual a través del siglo de vida escaso de las teorías lingüísticas, psicológicas y psicolingüísticas que han tratado de explicar esta destreza. Esa idea es que la conceptualización de la lectura ha evolucionado en una especie de continuo desde el mero desciframiento de signos lingüísticos hasta una construcción activa de significado por parte del lector. Así, el peso de la comprensión se ha *desplazado* desde el texto aislado, listo para su decodificación signo por signo, hacia la interpretación activa y variable que el lector hace de él. La perspectiva teórica actual considera que la comprensión lectora es un proceso interactivo texto-lector, y que el lector preparado para extraer significado, lejos de ser un simple descifrador, emplea estrategias que le permiten relacionar la información del texto con todo su mundo de conocimientos previos, hipótesis, expectativas, objetivos, etc. (Parodi 1994; Núñez 1996; Corrado y Eizaguirre 2003).

Para recorrer los pormenores de este cambio nocional partimos de tres conceptos sobre los que se apoya el fundamento teórico de este estudio: la comprensión lectora, las estrategias de comprensión lectora y las inferencias. Para terminar, se esbozan algunos apuntes teóricos sobre el papel del profesor en la enseñanza de la CL.

3.1. LA COMPRESIÓN LECTORA

3.1.1. CONCEPTO

No es tarea fácil dar una definición completa de lo que significa comprender un texto. Según Graesser, Singer y Trabasso (1994: 373-374), la CL consiste en la construcción de diferentes capas de representación de los textos por parte del lector. En esta definición quedan expuestos los distintos agentes de la lectura (texto, autor, lector, contexto) y, por tanto, evidencia que no es suficiente construir una teoría de la CL tomando como base y referente solamente el mensaje escrito.

Además de contar con un concepto claro de la CL, para fundamentar los objetivos de este estudio es fundamental reconocer cómo esta mejora. Según los mismos autores, la CL mejora cuando el lector tiene un conocimiento previo suficiente que le ayude a asimilar el texto, lo que conlleva una mayor capacidad de representación y de generación de inferencias en cada nivel del texto. Cuando la comprensión se lleva a cabo con éxito, el lector es capaz de realizar diferentes acciones relacionadas con el texto, por ejemplo, generar inferencias que son relevantes y correctas, hacer buenas preguntas que abordan lagunas de conocimiento, anomalías y contradicciones con respecto a la información anterior; además, sus respuestas son relevantes, correctas e informativas y es capaz de parafrasear el mensaje y de hacer buenos resúmenes.

3.1.2. REVISIÓN HISTÓRICA

La conceptualización de la comprensión lectora, (en nuestro caso, la CL en L2), ha experimentado una evolución histórica estrechamente unida a la propia evolución de

las teorías de adquisición de lenguas. En esta primera parte del fundamento teórico veremos los pormenores de los cambios en las teorías del último siglo siguiendo las líneas de la revisión teórica de Usó-Juan (2011: 194-202).

Sabemos que hasta mediados del siglo XX se consideraba que la adquisición de lenguas era una cuestión ambientalista, es decir, que se aprendía por imitación y repetición de las estructuras lingüísticas del entorno. Esta concepción estaba determinada por las teorías lingüísticas y psicológicas imperantes de la época. Por una parte, el estructuralismo europeo y americano, cuyos respectivos referentes eran Saussure (1945), (a quien publicaron su *Curso de Lingüística General* en 1916), y Boomfield (1933). En cuanto a los puntos que tenían en común ambas escuelas, cabe destacar:

1. cada lengua es un sistema independiente y diferente de los sistemas que constituyen otras lenguas,
2. el lenguaje es un sistema constituido por un conjunto de signos lingüísticos cuyo origen es arbitrario. El signo lingüístico se convierte, así pues, en unidad lingüística por excelencia, constituida por dos partes igualmente importantes: el significante y el significado. Los signos, elementos aislados, se caracterizan por su relación con los demás signos de manera que el potencial significativo de un signo estriba en su capacidad de contraste con los demás signos del sistema,
3. el lenguaje es primordialmente oral y auditivo y como resultado la fonología cobra especial interés. Esta aproximación al concepto de lenguaje nació a partir de intentos de analizar las lenguas indias, muchas de las cuales no tenían un sistema escrito de lenguaje y por lo tanto su forma oral era el único material disponible para su análisis. Desde este punto de vista, el aprendizaje de las lenguas consistía en la identificación de todos los elementos de la lengua y el aprendizaje de sus reglas de combinación, es decir, del fonema al morfema, pasando por la palabra, hasta llegar a la frase (Usó-Juan 2011: 195).

Por otra parte, sobre la misma época, en psicología predominaba la escuela conductista. Con Skinner (1957) como su principal referente, esta teoría se basaba en la idea del condicionamiento y explicaba todo comportamiento como resultado de tres fases: estímulo-respuesta-refuerzo. De acuerdo con el conductismo, el entorno era el único causante del comportamiento, ya fuera el de una paloma consiguiendo comida a través de una intrincada máquina de laboratorio o el de una persona que adquiriría una lengua. En este caso, se entendía que el aprendizaje humano respondía al estímulo positivo recibido ante una estructura lingüística bien formulada, que a su vez alentaría a continuar produciendo más y más lenguaje en una secuencia de hábitos.

Esta concepción del aprendizaje como resultado de un proceso de repeticiones, hábitos y estímulos externos dejaba al margen la capacidad mental del aprendiente y reducía la adquisición del lenguaje a un simple eco de los estímulos del entorno. Es por esto que, en un principio, se consideraba que un buen lector era aquel capaz de descifrar un texto, es decir, de leerlo de forma rápida y correcta en voz alta, aquel que repetía el proceso de desciframiento de signos de manera adecuada. Pero esta concepción empezó a resultar insuficiente cuando se observó que supuestos buenos lectores que comprendían todos los signos gráficos del texto no alcanzaban a entender su mensaje global. A partir de este punto resultó claro que la capacidad de desciframiento automático era importante en el

proceso lector, pues lo hace posible y lo facilita, pero que no es suficiente. Es aquí donde se empieza a mostrar interés por los procesos de comprensión.

En la década de los 60 hubo un giro importante en las teorías lingüísticas y psicológicas y se empezó a aceptar el innatismo como marco conceptual. Esta nueva corriente defendía que el hombre tenía una predisposición natural a la adquisición del lenguaje y esta programación biológica daba a la lingüística una dimensión creativa, cuando hasta entonces se había limitado a describir la estructura superficial del lenguaje. Las ideas clave que produjeron este cambio de paradigma fueron las de Chomsky (1957, 1967). En sus obras, el autor expone su teoría de la gramática transformacional-generativa y realiza, a su vez, una crítica firme al conductismo al afirmar que una teoría que contempla únicamente la repetición de estímulos del entorno no resulta suficiente para dar cuenta de la adquisición del lenguaje humano. Una de las conocidas razones que aportaba el autor para sustentar su teoría era que los niños son capaces de entender y producir segmentos lingüísticos que no han oído antes. Para Chomsky, esto era evidencia de que los niños asimilan reglas, y no cadenas de palabras. Otra base para su crítica era que todos los niños aprenden su lengua materna, por complicada que sea, de forma rápida y sin recibir ninguna explicación sobre estructuras lingüísticas. Según el autor, esto demostraba que el ser humano tiene una predisposición natural a la adquisición del lenguaje y que existe una Gramática Universal común a todas las lenguas. Años más tarde, Hymes (1971) ilustraría la teoría de Chomsky en estos términos:

[...] un niño nacido con la habilidad para dominar cualquier lengua con una facilidad y velocidad casi maravillosas; un niño que no es formado únicamente por condicionamiento y refuerzo, sino que participa activamente al hacer la interpretación teórica inconsciente del habla que encuentra en su camino, de tal forma que, en unos pocos años y con una experiencia finita, se convierte en el maestro de una habilidad infinita: la de producir y entender en principio todas y cada una de las oraciones gramaticales de su lengua (Hymes 1971: 15).

Así es como nace el innatismo, y, hasta cierto punto, la psicolingüística como disciplina, que intentará a partir de entonces confirmar o rebatir a Chomsky. En ese momento cobraron importancia los estudios que se centraban en los procesos de comprensión, de entre los que destacan, por ejemplo, los estudios de Goodman (1965, 1967). Su trabajo de 1965 fue pionero al considerar nuevos parámetros para medir la eficacia de la CL, tales como el contexto, la influencia de la comprensión en la entonación al leer, el papel de la relectura de ciertos fragmentos o, quizá uno de los puntos más relevantes, que los errores en la lectura tienen una relación directa con el proceso de comprensión. En 1967, Goodman pone por primera vez de relieve el crucial papel de las hipótesis, la capacidad de adelantarse a la información, de ahí que llame a la comprensión de lectura “un proceso selectivo” y “un juego de adivinación”. También enfatiza el papel no solo de la precisión en la identificación de grafemas, sino del conocimiento de la estructura del texto, de su desarrollo conceptual y de un mayor conocimiento del mundo por parte del lector. Es el punto de inflexión definitivo que aleja la CL del desciframiento sistemático de signos lingüísticos:

[...] reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and

identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet been heard is vital in listening (Goodman 1967: 2).

Esta última cita hace una referencia directa a las hipótesis y, de alguna forma también, a las inferencias, pues tras la habilidad para anticiparse a la información está la capacidad de entender lo implícito. Goodman tumba la teoría de que el input gráfico sea recodificado de forma precisa y secuencial como input fonológico, para después ser decodificado parte por parte. Pruebas de la inconsistencia de esa primera teorización es que un lector experto pueda leer y releer un texto suyo sin percatarse siempre de los errores gráficos que contiene.

Tras el ambientalismo-conductismo y el innatismo, en la década de los 70 fue predominante una aproximación teórica interaccionista que combinaba elementos de las dos teorías anteriores. Uno de los aportes más importantes a la —por otra parte casi recién nacida— lingüística, fue el nacimiento de una nueva disciplina que sería clave a la hora de dar explicación a la adquisición y uso de la lengua. Con Hymes (1971) nace un marco teórico que cuestiona los presupuestos innatistas de Chomsky por considerarlos realmente abstracciones basadas en un hablante-oyente ideal, que conoce su lengua perfectamente y que forma parte de una comunidad lingüística homogénea. Hymes defendía que este objeto de estudio chomskiano ignoraba factores socio-culturales esenciales para la comprensión teórica y la aplicación práctica de la lingüística e introdujo en su teoría los factores socioculturales. Así nació el concepto de *competencia comunicativa*, en el que tenían cabida nuevos factores que afectan a la comunicación, como la adecuación, las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención e interés y los errores. Hymes establece una diferencia entre la *competencia lingüística* y la *actuación lingüística*, y defiende que esta última, que varía de acuerdo con las culturas y la lengua, debe ser el verdadero objeto de estudio de la Lingüística, y no solo el sistema subyacente, como había ocurrido hasta entonces. La teoría de la competencia comunicativa rompe irrevocablemente con el modelo que restringe la representación de la lengua a dos caras: una vuelta hacia el significado referencial, la otra hacia el sonido, y que define la organización del lenguaje como si consistiese exclusivamente en reglas para unir esas dos caras. Defiende que un modelo de la lengua debe representarla con una cara hacia la conducta comunicativa y la vida social, a la adquisición de una competencia para el uso en casos de habla y a su interdependencia con factores socioculturales. La habilidad depende del conocimiento y del uso. Debe conocerse la actitud hacia las diferencias, el papel funcional asignado a esas diferencias y el uso que se hace de ellas (Hymes 1971).

En este contexto teórico de la adquisición de lenguas, las investigaciones en CL durante los años 70 se centraron en la influencia de la estructura textual en la comprensión y memorización del texto, y se desarrollaron investigaciones sobre diferentes géneros textuales. Rumelhart (1975) y Stein y Glenn (1975) estudiaron la gramática de la historia (*story grammar*). Esta “gramática” hace referencia a la clara estructura subyacente que tienen las historias correctamente narradas, y que sirve de apoyo fundamental para el lector a la hora de comprender y memorizar la información principal de la narración. Estas investigaciones sobre los textos narrativos compartían el supuesto de que las relaciones causales eran fundamentales para su comprensión y memorización,

teoría vigente en la actualidad (Escudero y León 2007). Un ejemplo de la gramática de cuentos sencillos de Stein y Glenn está conformado por dos partes principales: escenario y desarrollo; y este último, a su vez, está dividido en suceso inicial, respuesta interna, intento, una consecuencia y reacción. En la misma época, Kintsch (1974) y Meyer (1975) se centraron en textos argumentativos y llegaron a conclusiones similares a las de Stein y Glenn: la estructura típica de la argumentación, sus relaciones semánticas y su cohesión tienen un papel muy importante en la comprensión y el recuerdo de un texto de este tipo. Estos estudios resultaron reveladores en cuanto a que el objeto de estudio pasó del símbolo, la palabra o la frase, a la estructura subyacente, lo que hoy en día sigue siendo de gran importancia en la didáctica de la CL. Pero aún quedaban otras dimensiones de esta destreza pendientes de explorar en la siguiente década.

Los 80 vieron el surgimiento de la llamada *teoría de los esquemas* (Rumelhart 1981, citado por Acquaroni 2004). Esta teoría explica cómo nuestra comprensión se apoya en paquetes de conocimiento relacionados con situaciones de la vida cotidiana. En cada uno de estos conjuntos cognitivos aparecen los elementos típicos de ella y las acciones esperadas. Se trata, pues, de una estructura cognitiva sobre la que se apoya nuestra comprensión y que nos permite entender los acontecimientos de nuestro entorno partiendo de unos supuestos típicos base. Se pueden poner infinitos ejemplos de esquemas (ver el capítulo de generación de inferencias para el ejemplo de Graesser, Singer y Trabasso (1994) del esquema VENGANZA o de Usó-Juan (2011), que ejemplifica los elementos del esquema COMPRAS). En resumen, esta conceptualización tiende al modelo de comprensión *top-down* (ver más adelante una explicación de este concepto) y asume que el lector es un sujeto activo que procesa información del texto basándose en sus propios esquemas o marcos conceptuales emanados de su conocimiento y experiencia del mundo. Esta es la concepción que se asume actualmente como más completa y acertada a la hora de establecer una base teórica de la comprensión lectora.

A esta década también pertenecen las indicaciones de Grellet (1981) y Williams para el desarrollo de la CL en el aula, que tomamos como un referente general para nuestra propuesta:

1. Tomar el párrafo o el texto (no la frase) como unidad de trabajo.
2. Usar textos auténticos, en la medida de lo posible.
3. El texto debe ser interesante para el aprendiente y, a ser posible, también para el profesor, ya que así se aumenta la motivación.
4. Partir de la comprensión global e ir avanzando hacia los pormenores, lo que ayuda a desarrollar la comprensión de la organización del texto así como la capacidad de anticipar, inferir, etc.
5. La labor en el aula debe ser un reflejo de la naturaleza de la lectura real: con un propósito determinado, e interactiva, es decir, reconstruyendo el mensaje del autor.
6. En la clase de lectura la actividad fundamental debe ser la lectura de unos textos determinados, no escuchar al profesor, ni hablar sobre el texto.
7. Las actividades deben ser flexibles y variadas; la variedad fomenta la motivación.
8. La lectura intensiva debe compaginarse con la lectura extensiva, adaptada al nivel del aprendiente.
9. La función del profesor no es tanto explicar el texto y dar información, como organizar y asesorar.
10. Explicarles a unos alumnos el significado de un texto no equivale a desarrollar su

comprensión lectora; para esto es preciso ayudarles a desarrollar las estrategias cognitivas que les permitan reconstruir el mensaje original del autor, interpretarlo y valorarlo. Por ejemplo, antes de leer una factura, un lector competente identifica el tipo de texto y activa unos esquemas de conocimiento relativos a la organización e información que caracteriza el texto en cuestión: NIF de la empresa y del cliente, lista de artículos, precios, importe total, fecha, sello de la empresa, etc.

II. Integrar la comprensión lectora con las demás destrezas.

En la bibliografía sobre CL (por ejemplo, en Acquaroni 2004) son frecuentes las referencias a dos modelos opuestos del proceso lector. Estos consisten en dos visiones distintas: una considera que el proceso comienza descifrando el significado de la palabra, para continuar hacia el mensaje del texto en su conjunto (*abajo-arriba/bottom-up*); mientras que la otra perspectiva teórica defiende que el proceso de comprensión avanza desde el sentido global del texto hacia la última percepción de grafemas (arriba-abajo/*top-down*) (Johnson 1975). Aunque las últimas investigaciones tienden a conciliar ambas teorías, nosotros vemos más aplicable a nuestro estudio la de *top-down*, por ser esta más proclive a la generación de inferencias, tal y como indican en el punto 4 las pautas de Grellet y Williams.

En resumen, vemos que han sido tres los tipos generales de teorías que se han dado en el ámbito de la adquisición de lenguas y de la conceptualización de la CL: primero, las ambientalistas, después, las innatistas, y por último, las interaccionistas (Corrado y Eizaguirre 2003; Perilla, et al. 2004; Cisneros, Olave y Rojas 2013).

3.1.3. GÉNEROS TEXTUALES

Los géneros textuales tienen un papel importante en el aprendizaje de la CL en L2. Según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), los géneros textuales asociados al nivel C1, objeto de nuestro estudio, son los siguientes (subrayados los géneros que han formado parte de nuestro tratamiento didáctico):

- Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda... Con implicaciones socioculturales
- Artículos de opinión en revistas especializadas o publicaciones literarias
- Cartas, faxes o mensajes electrónicos formales complejos y extensos, comerciales y profesionales
- Chats
- Chistes
- Contratos sencillos (laborales, de alquiler)
- Cuentos
- Tesoros
- Informes extensos y complejos sobre temas relacionados con la propia especialidad
- Informes de extensión media de carácter profesional (desarrollo de un proyecto) o sobre temas abstractos (defensa de un punto de vista)
- Instrucciones públicas extensas
- Libros de texto
- Mensajes breves en foros virtuales, blogs (bitácoras)

- Novelas
- Obras de teatro de todo tipo
- Poemas de cierta complejidad
- Reseñas de extensión media de películas, libros u obras de teatro en periódicos, revistas...
- Tiras cómicas y cómics
- Trabajos escolares y académicos: composiciones escritas, ensayos, exámenes, monografías

El papel del género textual en la generación de inferencias es un campo en desarrollo. Escudero y León (2007) abordan la generación de inferencias según el género textual sea narrativo o expositivo, los dos géneros a los que nos solemos ver más expuestos y que quizá por ello aparecen con más frecuencia en estudios de este campo. En cuanto a las diferencias entre textos narrativos y expositivos, estos autores destacan que en los primeros es más natural preguntarnos “qué ocurrió” en lugar de “cuál es la idea principal”. Además, destacan que resumir las ideas principales de un texto expositivo es una tarea bien diferente a resumir la secuencia de un argumento. El género narrativo busca conexiones particulares entre hechos y está muy influido por la dimensión temporal, además de que depende de un contexto y no engloba los sucesos bajo ninguna ley. Esto no sucede con los expositivos, donde predominan las redes causales. En los textos expositivos aparecen explicaciones de por qué se produce algo, cómo, cuándo y dónde, además de sus posibles consecuencias. Los autores concluyen que los textos expositivos requieren un procesamiento más intenso y más rico en inferencias *hacia atrás* (o explicativas) que los narrativos, y que en estos últimos se generan más inferencias *hacia adelante* (o predictivas).

En efecto, la mayoría de las teorías de generación de inferencias como la constructivista, la minimalista y las intermedias, se aplican únicamente a los géneros narrativos, debido a su semejanza con las experiencias cotidianas contextualizadas en situaciones específicas. Graesser, Singer y Trabasso (1994: 372) enfocan su teoría constructivista a la lectura de textos narrativos por tener “una gran correspondencia con las experiencias cotidianas en situaciones contextuales específicas”. Si atendemos a esta peculiaridad del género en relación con las inferencias, puede que el texto narrativo se convierta en el más importante en el contexto de investigación, dada la riqueza de inferencias y la construcción de modelos situacionales que se genera con su lectura. Por otra parte, los textos expositivos suelen estar menos contextualizados, ya que su objetivo es informar al lector acerca de nuevos conceptos, realidades genéricas o materiales técnicos. Si el lector no tiene un conocimiento previo lo suficientemente amplio sobre los temas tratados, generará escasas inferencias en su proceso de CL con este tipo de organización textual (León 2001).

3.2. LAS ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

En el contexto de este trabajo, consideramos que las estrategias de comprensión lectora son recursos comunicativos que ayudan a los alumnos a llevar a cabo con éxito las tareas de CL. Según la función que cumple una estrategia en la comprensión de un texto, es posible diferenciar dos tipos de estrategias: las de comprensión y las de

metacomprensión. Según Núñez (1996), en el primer tipo de estrategias se incluyen aquellas que ayudan a comprender el texto, mientras que las segundas dan información sobre el proceso cognitivo que se debe realizar para ello y además regulan su proceso. Esta autora aporta algunos ejemplos de estrategias metacognitivas en el ámbito escolar y universitario:

Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Inferir el tema a partir de imágenes	Releer
Subrayar	Repetición y comprobación con los compañeros
Anotar ideal al margen	Parafrasear
Inferir un eje temático o una idea central	Preguntas y respuestas en voz alta

Tabla 1. Estrategias cognitivas y metacognitivas (Núñez 1996).

Con frecuencia nos encontramos con que estas estrategias presentan un problema relativo a su taxonomía, pues en la bibliografía se las denomina indistintamente *estrategias, habilidades, herramientas*, etc. (Alderson 2000). Según Escalante (1990, citado por Caldera y Bermúdez 2007), las estrategias cognoscitivas, entre las que se encuentran las estrategias relacionadas con la CL, pueden ser de dos tipos: 1) las que utilizan los individuos libremente, de forma consciente e inconsciente al realizar una tarea, lo que también se conoce como *estrategias de aprendizaje* y 2) las que son inducidas mediante un sistema instruccional diseñado por el profesor para promover el aprendizaje, denominadas *estrategias de enseñanza o instruccionales*. Nosotros entendemos que el objetivo de las estrategias pertenecientes al segundo grupo debe ser el de acabar formando parte del primero, a base de práctica y de una final automatización.

Existen muy variadas clasificaciones y propuestas de estrategias de lectura por parte de diferentes autores. Para empezar, tomamos los ejemplos de Peronard (2002). La autora explica que para comprobar la correcta comprensión de un texto, el estudiante puede recurrir a las estrategias siguientes:

- Decir lo entendido/leído con sus propias palabras.
- Explicárselo a otra persona tratando de que lo entienda.
- Pedirle a alguien que le haga preguntas.

Por otra parte, para enfrentarse a un párrafo que no entiende, el estudiante puede:

- Tratar de entenderlo fijándose en la información que viene después.
- Preguntarle a alguien.
- Tratar de relacionarlo con lo que sabe del tema.

Es común en la bibliografía (por ejemplo, en la citada obra de Peronard) que se diferencien dos tipos de lectura: una que tiene por objeto dar con el tema de un texto o con sus ideas principales y otra enfocada a responder preguntas concretas con datos específicos del texto (fechas, números, etc.), modalidad de lectura en la que se lee más rápido y prestando atención exclusivamente a la información pedida. Es lo que entendemos por *skimming* y *scanning*. Si bien hay unanimidad al reconocer que el *skimming* y

el *scanning* son dos formas estratégicas de abordar un texto y que pueden ser útiles a la hora de cubrir grandes cantidades de información en poco tiempo, Urquhart y Weir (1998, citado por Gracia 2006: 152), llegan a afirmar que estas dos estrategias o formas de lectura no representan una lectura real, pues con ellas no se necesita desarrollar una comprensión verdadera del texto.

Por su parte, Thomson (1987) expone esta serie de actividades de aprendizaje de estrategias:

1. Identificar la estructura del texto.

(Dentro de este apartado cabe mencionar, aunque sea brevemente, la *competencia textual*. Martín Peris (2011: 253) hace referencia a esta competencia en su trabajo sobre intercomprensión como una herramienta útil a disposición de los alumnos, que no parten de cero al enfrentarse a un texto:

[...] en la bibliografía sobre comprensión lectora se habla de *competencia textual*, esto es, la capacidad de reconocer un texto concreto como perteneciente a un determinado género, de reconocer asimismo en él unas estructuras y recursos particulares y, en consecuencia, de aplicar a su interpretación las estrategias adecuadas.)

2. Dar título a un texto.

3. Valerse de subtítulos como organizadores del texto.

4. Preguntas de pre-lectura.

5. Elaboración de preguntas por parte de los propios lectores.

6. Uso de imágenes.

7. Lectura de una historia desde diferentes perspectivas.

Caldera y Bermúdez (2007) exponen una clasificación de estrategias de CL basada en el momento en el que se recurre a la estrategia: antes, durante, o después de la lectura. Entre las estrategias más propicias previas a la lectura se incluyen: el establecimiento del propósito de la lectura, la activación del conocimiento previo sobre el tema, el reconocimiento del género textual, la elaboración de hipótesis (para anticipar el contenido, anunciar el final de la historia, etc.), comentar el título y los subtítulos, revisar rápidamente las ilustraciones y los gráficos, explorar el índice de contenidos o elaborar preguntas. En este grupo de estrategias ya podemos ver el papel tan importante que tienen las inferencias, presentes en la elaboración de hipótesis y la anticipación del contenido.

En cuanto a las estrategias a las que se puede recurrir durante la lectura, se destacan la selección de información relevante (a través de selección de ideas principales, toma de notas, subrayado, etc.), elaboración de inferencias y de nuevo, uso de las estructuras textuales como elemento de ayuda en la organización de la información. No estamos del todo de acuerdo con esta clasificación de estrategias en cuanto a que delimita la generación de inferencias al momento de la lectura, pues hemos visto cómo antes de esta también se infiere información importante.

Por último, en cuanto a las estrategias después de la lectura, subrayan la identificación de la idea principal, la generación de analogías y ejemplos, la confirmación de hipótesis, el resumen y el parafraseo o la expresión de opiniones.

3.3. LAS INFERENCIAS: CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN

3.3.1. INFERENCIAS Y CAPACIDAD INFERENCIAL

El estudio de las inferencias resulta tan complejo que quizá lo único que la investigación teórica sobre ellas haya aclarado por completo es el punto de partida fundamental: sabemos que existen y podemos definir las. En el discurso, tanto oral como escrito, se omite una gran cantidad de información que, sin embargo, está en él de forma implícita. Las inferencias son los procesos mentales que rescatan esa información del texto que no aparece explícitamente en él. Una de las definiciones más habituales en la bibliografía es la de «significados no literales». McKoon y Ratcliff (1992: 440) por ejemplo, las definen como “cualquier información que no aparece de forma explícita en el texto”. De ahí la definición de estos autores de la capacidad de inferir: “entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido”. Como veremos en el capítulo dedicado a las definiciones de nuestros constructos, en este estudio hemos definido la competencia inferencial como “la capacidad de utilizar dos elementos de un texto para llegar a un tercero, estando alguno de estos tres elementos presente pero de forma implícita”.

La investigación de las inferencias ha pasado por diferentes fases a lo largo de las últimas décadas. En los '70, los estudios investigaban si ciertas inferencias se producían o no (se utilizaban palabras sueltas y se le preguntaba al informante si dicha palabra había aparecido en un texto previamente leído). Este tipo de investigación, sin embargo, dejaba abierta la cuestión de si tales inferencias se producían durante la lectura o después de ella, durante la realización del test (y en parte provocadas por él). Esa fue una cuestión central de la investigación en este campo en los años 80, cuando se emplearon instrumentos de estudio que permitían diferenciar las inferencias *on-line* (durante la lectura) de las *off-line* (después de la lectura). Se suponía que las respuestas rápidas provenían de procesos automáticos que no están bajo el control del informante, y de ahí se asumía que esas inferencias eran generadas durante la lectura. Más tarde, en los 90, con la llegada de la teoría minimalista de McKoon y Ratcliff (1992), aparece un importante número de publicaciones y estudios que pretenden confirmar o rebatir dicha teoría. Como veremos más adelante, la teoría minimalista defiende que durante la lectura solo se genera un número mínimo de inferencias, aquellas que dependen de información fácilmente disponible y que son indispensables para la coherencia local del texto. Parte de esta teoría minimalista es que no solo una palabra evoca cierta información, sino que toda palabra, concepto o proposición de un texto genera inferencias de forma directa, global y rápida. Por tanto, el foco de atención del estudio sobre inferencias se desvía desde la cuestión de si ciertas inferencias han de producirse para comprender un texto, hacia cuándo lo hacen y qué tipo de información evocan (McKoon y Ratcliff 1998).

Dada la gran proporción de información implícita en los textos, la posición teórica actual defiende que la generación de inferencias resulta fundamental para la comprensión lectora (Parodi 1994; Aravena 2004). Las inferencias parten del conocimiento previo que el lector tiene sobre el tema del discurso, por eso siempre acabamos infiriendo más información de la que leemos de forma explícita. Por ejemplo, las inferencias semánticas relativas al significado de las palabras polisémicas se realiza con ayuda del contexto y a través de la realización de inferencias. Este es solo un ejemplo de significado *inferenciable*; también está toda esa información que no aparece en el texto por con-

siderarse demasiado obvia, pero que es a la vez clave para captar el mensaje del texto.

A partir de aquí, hay diversos aspectos relacionados con las inferencias que no han sido aclarados por completo, como cuándo y cómo se procesan, los tipos de inferencias que hay o un sistema definitivo de clasificación (León 2001).

3.3.2. CUÁNDO SE GENERAN LAS INFERENCIAS: DIFERENTES TEORÍAS

Sabemos que las inferencias están presentes en el proceso de CL en el nivel local (oraciones, relaciones referenciales de ciertos pronombres, etc.) y en el sentido global del texto (coherencia del texto más allá de las frases que están próximas), pues ambos niveles se consideran relacionados: la naturaleza lineal de la lectura hace que el lector recorra las frases identificando, memorizando y relacionando las diferentes informaciones que posteriormente le brindarán la idea global del texto (León 2001).

Existen numerosas teorías que tratan de explicar el momento y la naturaleza de la generación de inferencias atendiendo a diferentes criterios y bases empíricas. Aunque existen varias teorías al respecto, (ver Graesser, Singer y Trabasso 1994: 383-385 para una lista que incluye los casos más extremos), aquí atenderemos a las más relevantes, las que sirven de base teórica para la mayoría de los estudios sobre inferencias.

En cuanto a la generación de las inferencias, dos de las teorías más relevantes que tratan de dar cuenta de este fenómeno son la *construccionista* (Graesser, Singer y Trabasso 1994) y la *minimalista* (McKoon y Ratcliff 1992).

Según la *teoría construccionista*, el proceso de lectura va invariablemente acompañado de la generación de abundantes inferencias, especialmente de aquellas que responden a los elementos típicos de situaciones de la vida cotidiana (*esquemas*). De acuerdo con este modelo, las inferencias se generan de forma automática y enlazan diversas partes del texto entre sí mismas y con el propio conocimiento del mundo del lector para representar mentalmente información no explícita en el texto. Esta información se puede referir a instrumentos, eventos posteriores, causas, etc. Todas estas inferencias conformarían un modelo situacional completo que se iría generando y modificando durante la lectura (también llamada generación *on-line*).

Sin embargo, en otros estudios se observó que no todas estas inferencias se realizan durante la lectura, sino después, en un proceso de recuperación consciente (*off-line*). La teoría construccionista revisada de Graesser, Singer y Trabasso (1994) aborda el estudio de las inferencias producidas *on-line* durante la lectura de textos narrativos. Esta teoría se basa en el principio de *búsqueda de significado* (la traducción es nuestra), que a su vez se basa en tres principios –y esta teoría asume de forma explícita que se dan los tres principios a la vez:

1. *El principio de objetivo del lector*: el lector construye una representación del significado que se adecúa a sus objetivos. Tales objetivos y construcciones de significado se realizan a un nivel de cognición profundo (nivel semántico y de modelo de situación referencial), más que a nivel superficial (como oracional o sintáctico).
2. *El principio de coherencia*: El lector construye un significado que sea coherente a nivel local y a la vez global.
3. *El principio de explicación*: El lector intenta dar respuesta a los porqués del texto. (Graesser, Singer y Trabasso 1994: 371)

Los autores aclaran que el principio de búsqueda de significado, en cualquier caso, corresponde a un esfuerzo por parte del lector, sin que eso signifique necesariamente que este acabe encontrando lo que busca. Si el lector no se esfuerza en generar las inferencias suficientes, estas no se generarán, igual que no se generarán si el lector no dispone de tiempo suficiente para comprender el texto (Graesser, Singer y Trabasso 1994: 377). Si el lector no consigue dar una explicación al texto o parte de él, este esperará que el propio texto lo haga. Lo que los autores sí afirman es que esta búsqueda de significado se producirá independientemente de que exista una inconsistencia en la coherencia local, punto en el que su teoría constructivista difiere de la minimalista.

Encontramos cierta relación entre estos tres principios de la teoría constructivista y los tipos de inferencias que se incluyen en nuestro estudio: enunciativas, léxicas y referenciales (ver capítulo 6). Sin embargo, nos gustaría matizar estos principios para ubicarlos en el contexto de aprendizaje de segundas lenguas, lo que implica variaciones considerables. Siguiendo el primer principio, si el objetivo del alumno es, por ejemplo, leer en voz alta con una buena pronunciación, le resultará especialmente difícil realizar inferencias tanto durante, como después de la lectura, pues la construcción de significado (especialmente el global) requiere un esfuerzo a menudo incompatible con la dificultad que entraña la correcta pronunciación de la L2. Y esto se da en mayor medida en niveles avanzados, en los que los textos incluyen una gran cantidad de vocabulario nuevo para el alumno. Por tanto, para fomentar la generación de inferencias, el alumno debería tener la oportunidad de realizar la mayor parte de sus lecturas en L2 de forma silenciosa, individual.

Por otra parte, el principio de coherencia concuerda con nuestras inferencias referenciales, incluidas en la segunda etapa del tratamiento didáctico.

Otro punto relevante de la teoría constructivista de Graesser, Singer y Trabasso (1994) es el aceptar que las inferencias normalmente generadas durante la lectura no aparecerán si no se dan las circunstancias adecuadas. Los casos en los que los autores afirman que no se generan estas inferencias son de directa aplicación a nuestro estudio, y son los siguientes (la traducción es nuestra):

Los lectores abandonan tales intentos de construcción de significado a través de inferencias on-line si se da una o más de las siguientes condiciones: a) el lector está convencido de que el texto no tiene coherencia global ni un mensaje concreto; b) el lector no tiene el conocimiento básico que le permita dar explicaciones y establecer la coherencia global del texto; y c) si el lector tiene objetivos que no requieren la construcción de un significado completo (por ejemplo, revisar la ortografía del texto).

(Graesser, Singer y Trabasso 1994: 372)

Encontramos que la teoría constructivista, que solo se aplica cuando el lector trata de encontrar el sentido del texto, es relevante en la lectura en L2 con las siguientes coincidencias con respecto a los puntos anteriores: el punto b) y la falta de vocabulario o referencias culturales; y el punto c) y la tarea de leer en voz alta que, como hemos dicho, se puede mostrar incompatible con la generación de inferencias.

La *hipótesis minimalista* (McKoon y Ratcliff 1986, 1992) defiende que durante la lectura se genera una cantidad mínima de inferencias, solo cuando al lector le resulta muy fácil

hacerlo, bien porque la información necesaria está presente de forma explícita y cercana entre sí, bien porque sea una información sobradamente conocida o bien porque sea indispensable para mantener la coherencia interna del texto. Es decir, según la teoría minimalista, en el proceso de comprensión no se generan inferencias continuamente y de forma natural, sino que tan solo se generan sobre aquella información absolutamente imprescindible. Según esta teoría, para inferir más allá de este límite, son necesarias instrucciones concretas al respecto.

En este punto, la teoría minimalista también tiene relevancia en nuestro estudio empírico. Así, en el contexto del aula de segundas lenguas no es probable que se generen ciertas inferencias a no ser que se haga una mención explícita a tal proceso o se aporten técnicas para conseguirlo (en nuestro caso, a través de instrucción directa del profesor). Nos resulta relevante que si en los cuatro experimentos que realizaron McKoon y Ratcliff para dar sustento empírico a su teoría minimalista, los informantes no hicieron en ningún caso inferencias globales durante la lectura, es entonces pertinente considerar ciertos cambios en la didáctica de la comprensión lectora en L2, pues prácticas habituales como hacer preguntas de comprensión global inmediatamente después de leer —cuánto más si la lectura se realiza en voz alta— presentan una gran dificultad. Nos parece teóricamente sustentado que hay que dar tiempo y estrategias a los estudiantes para que sean capaces de comprender.

La teoría constructivista y la minimalista aportan un marco teórico de partida adecuado para cualquier estudio que observe la generación de inferencias. Sin embargo, creemos que caben algunas consideraciones adicionales si se aplican estas teorías a la adquisición de L2. Por una parte, el grado de automatización de las inferencias no depende tanto de si estas pertenecen a las inferencias minimalistas de McKoon y Ratcliff, tanto como de la competencia lingüística del alumno, que se encuentra con el obstáculo de la lengua antes que con el de la inferencia, y que, en un proceso recíproco, puede recurrir a la inferencia para solventar el problema de comprensión de la lengua. Dicen los autores que cuando la información del texto no está clara para el lector, este habrá de recurrir a inferencias globales que le den sentido, es decir, inferir algo que aporte la coherencia necesaria. Esto sucede muy a menudo en la lectura en L2, y sin embargo, los alumnos no siempre saben que esa *global information* a la que se refieren McKoon y Ratcliff (1992: 446) es una fuente de información valiosa y escasamente utilizada.

De todas formas, la dicotomía entre las dos teorías es puesta en duda por los mismos McKoon y Ratcliff en las conclusiones de su artículo y en esa línea, aunque mucho más crítico, se expresan otros estudiosos del tema, como Garnham (1992) contrasting it with "constructionist" theories, including theories based on mental or situation models. Minimal inferences are those required for local (not global) (León (2001: 5). Uno de los problemas que presentan estas teorías es la escasa precisión de sus propias definiciones, como "rápida", "lenta", "información indispensable" o "embellecer", que han demostrado tener límites muy difusos en la investigación empírica.

Para alcanzar esa información oculta del texto que son los significados implícitos, en el proceso de comprensión tiene también un papel relevante la *teoría de los esquemas*, que como ya vimos, organiza el sistema cognitivo humano en marcos de conocimiento adaptados a determinadas situaciones o contextos. En el estudio de las inferencias, la teoría de los esquemas resulta de gran utilidad, pues da cuenta del conocimiento del mundo que permite hacer asociaciones entre la información explícita del texto y todas

sus connotaciones. Muchos de los estudios sobre inferencias en la CL, como el citado Ajideh, basan sus propuestas en proporcionar a los alumnos el andamiaje necesario, los *esquemas*, que les permitan hacer inferencias y alcanzar una comprensión completa del texto. Aunque autores como Graesser, Singer y Trabasso (1994: 374) separan lo que diferentes autores han dado en llamar *esquemas*, *guiones*, *marcos*, *estereotipos* y otros paquetes estructurados de conocimiento genérico, en este trabajo englobaremos todos los conceptos anteriores en la categoría de *esquemas*. En un ejemplo dado por estos autores, en el esquema VENGANZA, los personajes A y B tienen una buena relación, el personaje C perjudica a B sin razón justificable, y a consecuencia de ello, A perjudica a C.

La teoría de los esquemas parece tener cabida en las teorías opuestas minimalista y constructivista de las inferencias: “It was later shown that the use of schema knowledge depends on how available it is during comprehension. Only when schema relations are extremely well-known are they automatically used to relate events during reading.” (McKoon y Ratcliff 1992: 459).

3.3.3. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN

El papel del profesor en la enseñanza de la CL y la generación de inferencias ha sido estudiado y revisado desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas. A nivel teórico, Makuc (2008) analiza la relación entre las teorías implícitas de los profesores en cuanto a la CL y la relación de estas concepciones teóricas con su acción en el aula. Este estudio reveló que los profesores se apoyaban más en una concepción *lineal* (cercana al conductismo) en su práctica docente, mientras que como lectores individuales entendían la lectura desde una teorización *interactiva* (que pone énfasis en el papel activo y participativo del lector). Esta autora justifica su estudio, entre otros, en la certeza de que las percepciones de los profesores acerca de sí mismos, su papel y la enseñanza condicionan sus acciones didácticas aun cuando no lo hagan de forma explícita.

En cuanto a la parte práctica, existe unanimidad entre las corrientes pedagógicas actuales en afirmar que el docente ha de ser un mediador, más que un expositor de conocimiento. En el contexto de la enseñanza de la CL, el profesor será quien ayude a los alumnos a establecer relaciones entre el conocimiento que ya poseen y la información nueva entregada por el texto, a formular hipótesis y a confirmarlas a través de la lectura. El docente tiene la oportunidad de fomentar la reflexión y la generación de inferencias en los alumnos al abrir espacios para la reflexión en torno al texto y al enfocar su didáctica hacia procesos metacognitivos. Esta visión se opone a la de un docente más atento a que los alumnos adquieran los contenidos propios de su especialidad, que a la forma en que esta se construye (Cisneros, Olave y Rojas 2013: 7). También es importante que el profesor dé la oportunidad a los alumnos de trabajar en equipo con el fin de contrastar lo comprendido con los compañeros. En palabras de Gómez (1994, citado por Núñez 1996): «La comprensión se inicia y produce en cada persona, pero se comprueba, se calibra y se perfecciona en el contacto con los demás.»

Por ello resulta fundamental el papel coordinador del profesor a la hora de generar un debate después de la lectura en el que los alumnos pongan en común y confronten sus interpretaciones y puntos de vista sobre el texto, lo que aportará una construcción de significado más rica en matices, preguntas y respuestas que quizá no se llegarían a plantear en un trabajo de lectura individual.

Otro aspecto importante del papel del profesor en este tipo de enseñanza es el que realiza como administrador del tratamiento didáctico. Que sea el propio profesor del curso quien implante las nuevas medidas didácticas, como es el caso de nuestro estudio, le da a este una mayor validez ecológica, lo que según numerosos estudios puede determinar el éxito o el fracaso del tratamiento. También resulta relevante la naturaleza del tratamiento en sí: ¿se trata de un tratamiento de enseñanza directa a través de material específico diseñado ex profeso para mejorar la capacidad lectora de los alumnos, o es más bien una instrucción más general que se aplica al día a día de las clases? Esta última modalidad implica un mayor esfuerzo por parte del profesor, pero salva el obstáculo de la falta de contextualización y sentido que puede tener un tratamiento aislado y puntual (Madariaga y Martínez 2010). En el caso de nuestro estudio, se han combinado ambos tipos de tratamiento, pues desde el primer momento se abordan los textos desde la perspectiva interactiva, que goza de un mayor apoyo teórico hoy en día. Un ejemplo de estas dinámicas aplicadas en cada clase es, por ejemplo, que las palabras desconocidas se procuren contextualizar y explicar en L2. Esto último entendido, de cualquier manera, desde una perspectiva realista y sin forzar al alumno. Como ya indicaba Goodman (1967: 4), un lector nunca puede reconocer una palabra que no conoce, y para extraer su significado, el contexto —o la forma de la palabra— habrá de delimitarlo suficientemente.

Otra cuestión de interés en cuanto a la dinámica de la enseñanza de la lectura en el aula es la elección entre leer en voz alta o en silencio y de forma individual. Goodman (1967) hace algunas reflexiones interesantes sobre el tema. Y nos parecen aun más aplicables si cabe al contexto de L2. Como se ha apuntado con anterioridad, el autor explica que al leer en voz alta, el lector está llevando a cabo dos tareas a la vez: producir lenguaje oral correctamente pronunciado y construir el significado de lo que está leyendo. Por otra parte, a medida que avanza en su destreza, el lector se apoya menos en la información gráfica y, por tanto, la lectura silenciosa puede convertirse en un proceso más rápido y eficiente por dos razones: a) la atención del lector no está dividida entre producción oral y comprensión lectora y b) su velocidad lectora deja de estar condicionada por la del discurso oral (Goodman 1967: 7).

3.3.4. CLASIFICACIÓN DE LAS INFERENCIAS

Analizar y clasificar las inferencias es una tarea compleja debido a diferentes factores. Por un lado, está la propia naturaleza opaca del funcionamiento de la mente, por otro, que son varias las disciplinas desde las que se puede abordar su estudio, así como las dificultades implícitas a la observación de las inferencias. Kintsch (1993, citado por León 2001) explica que ha sido propuesto un amplio número de sistemas de clasificación de inferencias según diferentes criterios. Se han orientado por la naturaleza de su generación (por qué y cómo se generan; Graesser 1981; Graesser, Singer y Trabasso 1994); por su función (inferencias obligatorias frente a elaborativas; Reder 1980); por su forma lógica (inferencias deductivas, inductivas y analógicas) o por su dirección (inferencias hacia adelante y hacia atrás; Singer y Ferreira 1983 y Just y Carpenter 1987). También por la localización de sus referentes (inferencias entre elementos presentes en el texto frente a inferencias que conectan información del texto con el conocimiento del mundo del lector); o por el grado de seguridad de la inferencia, entre otros criterios.

Algunos autores (Singer 1994; Gutiérrez-Calvo 1999, citados por Aravena 2004) han diferenciado entre *inferencias lógicas* e *inferencias pragmáticas* para diferenciar aquellas inferencias totalmente seguras (las primeras), de las deducciones probables que hacemos basándonos en conocimientos comunes (las pragmáticas). Según este criterio, en “Cristóbal tiene coche, pero ayer lo dejó en el taller”, se puede inferir (inferencia lógica), que Cristóbal no tiene coche ahora mismo. Si leemos que “Cristóbal ha vuelto empapado de la calle”, inferimos (inferencia pragmática), que le ha llovido mucho, aunque no podemos asegurar con total certeza que esa sea la razón.

Otro criterio para la clasificación de inferencias es el momento en el que estas se generan: durante o después de la lectura. En la bibliografía se relaciona con frecuencia este criterio con el del lugar del texto al que se refiere la inferencia: hacia adelante o hacia atrás (León 2001). Las inferencias que se realizarían durante la lectura equivaldrían a las inferencias *hacia atrás* (llamadas también *conectivas*, *punte*, *retroactivas* o *integrativas*), y son aquellas que le dan coherencia al texto mediante anáforas, relaciones causales, eliminación de la ambigüedad léxica, etc. Diversos estudios han demostrado que este tipo de inferencia es mucho más habitual que las inferencias *hacia adelante*. Estas últimas (también llamadas *elaborativas* o *proactivas*) se generarían después de la lectura y son las inferencias con las que el lector anticipa información. Según este criterio, se considera que las inferencias elaborativas se producen para completar la información explícita del texto y que no son indispensables para darle coherencia al mismo. Actualmente, se asume que las inferencias que resultan indispensables para la coherencia local o referencial entre la información más próxima del texto son generadas durante la comprensión —lo que concuerda con la teoría minimalista. Ocurre lo mismo con aquellas inferencias que resultan indispensables para establecer la coherencia causal entre información próxima en el discurso (Escudero y León 2007).

Desde nuestro punto de vista, estas cuestiones también pueden tener relación con el nivel de competencia lectora (e inferencial) del lector, que realizará más procesos inferenciales durante la lectura y obtendrá asimismo una mayor cantidad de información durante la post-lectura (pues volver sobre el texto para comprobar hipótesis es una estrategia inferencial en sí misma). De todas formas, y como ya indican Graesser, Singer y Trabasso (1994), la diferencia entre inferencias on-line y off-line puede que no sea tan clara y que la realidad se ajuste más a un continuo entre ambos extremos. También se baraja la posibilidad de que las inferencias puedan generarse parcialmente, en lugar de situarse en una dicotomía del tipo *generada-no generada* (Graesser, Singer y Trabasso 1994: 376).

McKoon y Ratcliff (1992: 442) acorde con su posición minimalista, diferencian entre las inferencias *automáticas* y las *estratégicas*. Las inferencias automáticas serían aquellas que se generan sin una instrucción dirigida, es decir, de forma espontánea. Diferencian a su vez dos tipos: *referenciales* (establecen coherencia local entre las ideas de frases poco distantes) y las *causales antecedentes*, que conectan con el conocimiento previo del lector para suministrar inferencias rápidas y relacionadas con lo inmediatamente leído. Por su parte, las inferencias estratégicas se realizan después de las automáticas en un proceso más lento y estructurado. Los tipos de inferencias estratégicas tienen relación con el tipo de información que recuperan, y son también llamadas *inferencias elaborativas*, no necesarias para la coherencia local, sino solo para “embellecer” el contenido y completar el significado. Entre ellas se encuentran las *inferencias semánticas*, que apor-

tan matices de significado a un concepto de acuerdo con el contexto; *inferencias instrumentales*, que recuerdan el objeto típico relacionado con un verbo (como *cuchara*, para *remover el café*); *inferencias predictivas*, para aquellas inferencias que añaden información sobre lo que sucederá a continuación en una historia o *inferencias causales*.

En la extensa revisión de su teoría constructivista, Graesser, Singer y Trabasso (1994) detallan una lista de tipos de inferencias en la que aparecen 13 clases, a saber: 1) referenciales, 2) asignación de categoría semántico-gramatical, 3) antecedente causal, 4) objetivo general, 5) tema, 6) reacción emocional de un personaje, 7) consecuencias causales, 8) ejemplificación de categoría nominal, 9) instrumento, 10) acción subordinada al objetivo, 11) estado, 12) emoción del lector y 13) intención del autor. Los autores justifican el orden de su clasificación de inferencias y establecen claras diferencias entre los distintos tipos en cuanto a la atención prestada en los diversos estudios y publicaciones sobre inferencias. Estiman que las menos estudiadas son las del tipo 13, intención y actitud del autor, mientras que las referenciales se han estudiado ampliamente. Ambos tipos tienen cabida en nuestro tratamiento didáctico. Evidentemente, a pesar de la existencia de diferentes clasificaciones según distintos autores, ciertas categorías se solapan en alguna de sus características. Por ejemplo, las inferencias referenciales son, a la vez, intratextuales.

Ante la variedad de criterios que plantean las clasificaciones anteriores, una alternativa para la clasificación de inferencias es la conceptualización escalonada del proceso de comprensión que propone Peronard (2002). En este modelo, se establecen siete *escalones de la comprensión* en los que, como veremos, las inferencias aparecen en el quinto lugar. Esta gradación escalonada está enfocada a la evaluación del proceso de CL en niños, pero nos parece apropiado extrapolarla a nuestro estudio, pues las similitudes con el proceso de CL por parte de aprendices de L2 nos resultan evidentes.

Los tres primeros escalones se refieren a:

1.º —reconocimiento del texto como tal, con sus letras y sus correspondientes pronunciaciones;

2.º —reconocimiento de las palabras como tales, su pronunciación y sus significados;

3.º —reconocimiento de las oraciones y de la idea que contienen.

En el cuarto nivel aparecen las que hasta ahora, en otras clasificaciones, se han denominado *inferencias conectivas*, (generadas durante la lectura). En este escalón, el lector reconoce las relaciones existentes entre las proposiciones, es decir, puede identificar lo que las mantiene unidas aunque estén separadas por un punto. Así, reconocen relaciones causales, consecutivas, adversativas o espacio-temporales. El lector que se encuentra en este nivel de comprensión es consciente de que el significado de una frase está ligado de alguna manera a la frase que le precede y a la que le sigue.

El quinto nivel entra de lleno en las inferencias, pues en él, el lector se vuelve un lector interactivo y sabedor de que el texto contiene necesariamente mucha información implícita. Activa sus conocimientos previos del tema para completar la información del texto. Además, el lector es aquí consciente de la necesidad de ir comprobando que su entendimiento va en la dirección correcta, para lo que emplea estrategias metacognitivas de evaluación y resolución de problemas ante vacíos de información problemáticos.

En el siguiente peldaño de esta teórica escalera de la CL, el lector es plenamente consciente de la coherencia de textos extensos, de su macroestructura y de la jerarquía en la organización del contenido en secciones diferentes como ejemplos, explicacio-

nes, aclaraciones, definiciones, etc. El lector sabe que esta macroestructura está a veces marcada tipográficamente con títulos, subtítulos o cambios tipográficos en la letra e incluso en oraciones tópicas al inicio de los párrafos, que recogen la idea global del mismo. En este estadio se aplican estrategias de comprensión orientadas al objetivo de la lectura y el lector es capaz de regular el tiempo del que dispone, la dificultad que entraña el tema o lo que sabe de él.

El último peldaño de la comprensión, según la autora, se relaciona con la ubicación del texto en el entorno comunicativo, es decir, la identificación del autor, de sus propósitos y su forma de lograrlos a través del texto, que a su vez se define por su estilo, su género o por cualquier otro criterio que lo caracterice.

Nos parece un modelo apropiado para el estudio de las inferencias, pues si bien la situación de cada escalón es hasta cierto punto arbitraria, sí da cuenta de que existen diferentes destrezas relacionadas con la lectura y al separarlas facilita su identificación, estudio y enseñanza en el contexto del aula de L2. La autora destaca que esta teorización de los estadios de la comprensión no ha de ser interpretado de forma literal como una escalera por la que, para llegar al último escalón, hay que recorrer obligatoriamente los inferiores. Tampoco se trata de escalones estancos, con límites perfectamente delimitados. El paso de uno a otro se realiza de forma natural, pues están relacionados y el contenido de uno puede a la vez ser relevante en otro distinto.

Por último, nos parece pertinente citar a Alderson (2000) en este punto sobre la clasificación de las inferencias. El autor plantea que los ejercicios que aparecen en los exámenes de CL pueden servir a su vez de actividades que realizar en el aula. De hecho, estamos de acuerdo en que la evaluación ha de ser coherente con el proceso de aprendizaje, y por tanto los estudiantes deben estar familiarizados con el tipo de actividades en las que consistirá su evaluación. Los ejercicios pueden organizarse en una tipología que a su vez constituya una clasificación *ad hoc* que ayude al estudiante en su proceso de aprendizaje metacognitivo.

La Tabla 2 recoge los tipos de inferencias expuestos hasta ahora:

Criterio de clasificación	Tipos	Autores que apoyan la clasificación	Relevantes para nuestro estudio porque...
por qué/cómo se generan (teoría minimalista)	<i>automáticas</i> (referenciales y causales antecedentes) o <i>estratégicas</i> (elaborativas: semánticas, instrumentales, predictivas, causales)	McKoon y Ratcliff (1992: 442)	En el contexto de aprendizaje de L2, las inferencias referenciales no son siempre automáticas, de hecho, fue una de las inferencias que resultaron más difíciles de generar para nuestros alumnos y por ello se incluyeron en el tratamiento didáctico.
función	<i>obligatorias</i> o <i>elaborativas</i>	Reder (1980)	
forma lógica	<i>deductivas, inductivas y analógicas</i>		
dirección	inferencias hacia adelante (<i>elaborativas</i> o <i>proactivas</i>) y hacia atrás (<i>conectivas, puente, retroactivas</i> o <i>integrativas</i>)	Singer y Ferreira (1983); Just y Carpenter (1987)	Corresponden a las inferencias referenciales.
localización de sus referentes	<i>intratextuales</i> o <i>extratextuales</i>	Graesser y Bower (1990); Singer y Ferreira (1983); Trabasso y Suh (1993) citados por Graesser, Singer y Trabasso (1994)	
grado de seguridad	lógicas o pragmáticas	Singer (1994), Gutiérrez-Calvo (1999)	
entidad que infieren (teoría construccionista)	1) referenciales 2) asignación de categoría semántico-gramatical 3) antecedente causal 4) objetivo general 5) tema 6) reacción emocional de un personaje 7) consecuencias causales 8) ejemplificación de categoría nominal 9) instrumento 10) acción subordinada al objetivo 11) estado 12) emoción del lector 13) intención del autor	Graesser (1981), Graesser, Singer y Trabasso (1994)	Nuestras inferencias enunciativas corresponderían al tipo 13), las referenciales coincidirían con el tipo 1) y las inferencias léxicas se aproximarían al tipo 8)
cuándo se genera la inferencia	Durante la lectura (<i>on-line</i>) o después de la lectura (<i>off-line</i>)	varios autores	Lo que a menudo se consideran inferencias <i>on-line</i> en la L1, pasan a ser <i>off-line</i> en L2.

Tabla 2: Resumen de clasificación de inferencias (elaboración propia).

Para nuestro estudio hemos adoptado la clasificación de inferencias en la que se basa el tratamiento didáctico propuesto por Cisneros, Olave y Rojas (2013) y que, a su vez, se basa en la clasificación de inferencias según niveles textuales de Martínez (2002, citado por Cisneros, Olave y Rojas 2013: 30):

Destreza del lector	Lo que aporta el texto	
	Relaciones de significado	Nivel textual
Inferencias enunciativas (quién, a qué, por qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre el enunciador, el enunciatario y el referente	Enunciativo
Inferencias léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas)	Microestructural
Inferencias referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)	Microestructural
Inferencias macroestructurales	Relaciones macroestructurales (selección y jerarquización de ideas)	Macroestructural
Inferencias lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	Superestructural
Inferencias argumentativas	Relaciones argumentativas	Argumental

Según los mismos autores, las inferencias presentes en la clasificación de Martínez se sustentan en la siguiente base teórica:

El primer nivel de las inferencias, que Martínez denomina enunciativas, está basado en las teorías de enunciación propuesta por autores como Bajtin (1979), Benveniste (1977) y Charaudeau (1983). Los siguientes dos niveles (léxicas y referenciales) tienen sustento teórico en los múltiples estudios de lingüística textual de autores como Halliday y Hasan (1976). Los conceptos de inferencias macroestructural y lógica conectan la clasificación de Martínez con los trabajos de la década de los ochenta de Van Dijk y Kintsh (1983) sobre estructuras y reglas textuales. La categoría de inferencias argumentativas, [...], retoma la teoría de la argumentación propuesta por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989).

(Cisneros, Olave y Rojas 2013: 30)

Como veremos con más detalle en el capítulo siguiente, cada uno de estos tipos de inferencias se incluyeron en forma de actividades en la prueba de diagnóstico (anexo I), de la que posteriormente se seleccionaron los tres tipos de inferencias que resultaron más difíciles para los estudiantes. Estas fueron:

- Inferencias enunciativas
- Inferencias referenciales
- Inferencias léxicas

3.3.4.1. INFERENCIAS ENUNCIATIVAS

Las inferencias enunciativas se abordan en Cisneros, Olave y Rojas (2013) en tres bloques de ejercicios: a) de paratextualidad, b) de enunciador-enunciatario y c) de situa-

ción de enunciación. Nosotros hemos optado por unir los dos últimos bloques en un conjunto en el que se trabaja la identificación del autor del texto (enunciador), el lector al que va dirigido (enunciario) y el texto en sí, y obviar el bloque de paratextualidad por razones de logística, ya que habría sido difícil contar con ejemplares de libros para todos los alumnos en nuestro contexto de actuación.

Las inferencias enunciativas son las que desentrañan el diálogo interno que se establece en todo texto y cuyos elementos más importantes son las *voces*, que son las que enuncian, de ahí el nombre de este tipo de inferencia. La primera voz de todo texto es la de su autor, pero además, normalmente, el autor no enuncia solo, sino que se vale de citas de otros para dar apoyo a sus argumentos o simplemente como elementos fundamentales de su discurso. Las voces de un texto no aparecen identificadas en él como tales de forma explícita, por lo que la generación de inferencias es imprescindible para su identificación. Con el fin de guiar la generación de estas inferencias, hemos adoptado un criterio específico que distinga claramente lo que es una voz de lo que es una simple referencia a una persona (cualquier nombre en el texto). Este criterio, apoyado por la bibliografía en teoría de la enunciación, ha sido el de que las voces pueden aparecer solo de dos maneras en el texto: directa o indirecta. De esta forma, se solventa la discusión sobre si cualquier nombre al que hace referencia el autor es una voz: no lo será, a menos que de ese nombre se enuncie una cita. Además, estas voces pueden aparecer en el texto con un sinfín de propósitos con respecto a la voz del autor, el tema del texto, el propósito global del mensaje, etc. Será otro de los objetivos de este bloque de inferencias el identificar tales propósitos.

En resumen, los ejercicios dedicados a las inferencias enunciativas irán dirigidos a que el alumno infiera quién enuncia, cuál es su mensaje, cómo lo hace y a qué tipo de lector va dirigido el texto.

3.3.4.2. INFERENCIAS LÉXICAS

En el marco de esta investigación llamamos *inferencias léxicas* a las inferencias necesarias para comprender el significado de palabras que se han eliminado del texto, cuyo significado no se comprende, o cuya polisemia exija escoger un solo significado. Corresponden a las denominadas *de recuperación léxica* en Cisneros, Olave y Rojas (2013), que estos autores dividen a su vez en ejercicios de contextualización, de radicación y de sufijación y, por último, de llenado. Nosotros trabajamos esta última variación de las inferencias léxicas, por ser uno de los ejercicios que presentó mayores dificultades a nuestros estudiantes.

Las inferencias léxicas son especialmente pertinentes en el aula de L2. Es evidente que el conocimiento léxico está especialmente limitado en la lectura en lengua extranjera. Es también habitual que los alumnos tiendan a preguntar por las palabras desconocidas o que no presten atención a los términos desconocidos si no les resultan relevantes para la comprensión general del sentido del texto. Ninguna de las dos dinámicas exige un esfuerzo inferencial al alumno y, de la misma forma, ninguna puede serle útil cuando se encuentre con términos desconocidos fuera del contexto del aula o en aquellos casos en los que el diccionario no preste la ayuda esperada. Se trata de un tipo de inferencia que permite al lector deducir el significado de una palabra desconocida valiéndose de diferentes recursos.

Para la realización de esta investigación, y siguiendo las líneas teóricas y prácticas de nuestro estudio de referencia, hemos considerado que las inferencias léxicas se valen de dos estrategias principales para su generación. Ambas estrategias se fundamentan en la contextualización de la palabra desconocida: en primer lugar, el entorno semántico, tanto de la oración como del párrafo y del texto en su conjunto, puede dar pistas sobre el sentido de la palabra o, al menos, de su significado aproximado. También resulta un punto de apoyo para realizar hipótesis semánticas el *contexto gramatical*. Siguiendo un análisis sintáctico y gramatical de la oración es posible inferir la categoría de la palabra desconocida. En este análisis se observan los regímenes preposicionales o la posición de la palabra dentro de la oración y se presta especial atención a la palabra inmediatamente anterior y posterior.

Un último paso especialmente importante en la realización de inferencias léxicas es la confirmación de las hipótesis generadas, etapa que se fundamenta en una nueva lectura del contexto semántico y gramatical de la palabra desconocida.

3.3.4.3. INFERENCIAS REFERENCIALES

El último bloque del tratamiento didáctico se dedicó a las inferencias referenciales, (llamadas en nuestro estudio de base *inferencias de relaciones referenciales*, en contraposición a otros tipos de relaciones, como las analógicas, las de marcadores y conectores o de progresión temática).

Este tipo de inferencias se realizan para identificar los referentes de los deícticos del texto, ya sea por anáfora o catáfora, y ya se refieran a elementos del texto (referencia endofórica) o de fuera del mismo (exofórica). En el contexto de la instrucción didáctica para la localización de los referentes de los deícticos resulta importante que los alumnos realicen una lectura lineal, pero no continua, es decir, es necesario volver hacia atrás y hacia adelante en el texto para encontrar estos elementos y para, posteriormente, confirmar las hipótesis iniciales. Otra característica de los deícticos que sirve de apoyo a la localización de sus referentes es que concuerdan en género, número y persona con ellos. Por último, se utilizó el recurso de “hacerle preguntas al texto” con el fin de aprovechar al máximo el trabajo de inferencias referenciales. Tal y como se puede ver en la parte correspondiente del tratamiento didáctico (anexo III.D.), las preguntas al texto (¿quién?, ¿qué?, ¿cuál?, etc.) conforman una estrategia cognitiva más en el trabajo inferencial.

En nuestro contexto de intervención, los estudiantes ya estaban familiarizados con una amplia terminología del campo de la lingüística, lo que posibilitó el uso de la terminología específica de este tipo de inferencia: *deíctico*, *referente*, *cohesión textual*, etc. y con ello resultó más fácil el aprendizaje de este bloque que si se hubiera realizado con informantes de otro contexto de estudio.

4. Estudio empírico

4.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentran los alumnos de CI en la realización de tareas que requieren la interpretación de implícitos de un texto?
2. ¿En qué medida influye la formación específica en competencia inferencial en las dificultades detectadas?
3. ¿Qué aporta la formación específica en competencia inferencial a la comprensión lectora del alumno?
4. ¿Valoran los alumnos la formación específica en competencia inferencial como algo útil en su formación en ELE?

4.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

El objetivo general de este estudio es diseñar, aplicar y analizar el efecto de un tratamiento didáctico enfocado al desarrollo de la competencia inferencial en la CL en estudiantes de ELE de nivel superior.

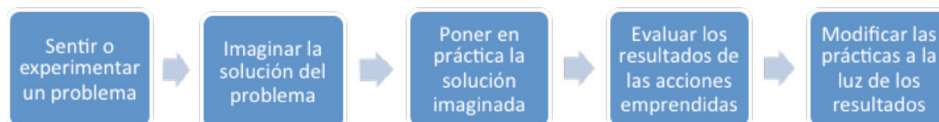
Los objetivos específicos de nuestro estudio son:

1. Identificar las dificultades de los aprendices de ELE de nivel CI para realizar tareas que requieren la interpretación de implícitos de un texto.
2. Diseñar un tratamiento didáctico para el entrenamiento de la capacidad inferencial e implementarlo en el aula de ELE.
3. Analizar la incidencia del tratamiento en la comprensión lectora y la competencia inferencial de los estudiantes.
4. Observar la percepción de los estudiantes acerca de la utilidad del tratamiento didáctico.

Además, para este estudio podría derivarse la siguiente hipótesis de acción: la inclusión en el curso de ELE de un tratamiento didáctico específico para el desarrollo de la competencia inferencial mejora esta competencia y la CL en los alumnos.

4.3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio es de tipo cualitativo y longitudinal, porque se lleva a cabo a lo largo de un semestre. El modelo de investigación seguido es el de investigación en acción de Whitehead (1989) esquematizado a continuación:



La adaptación del modelo de Whitehead para esta investigación y las fases que se siguieron en el estudio empírico se explican en el apartado 4.8.

4.4. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

4.4.1. EL ESPAÑOL EN SERBIA

Aunque la comunidad de habla hispana en el país es muy reducida, la población tiene contacto con el español a través de la televisión, principalmente a través del canal internacional de TVE. Las series españolas (que se emiten sin doblaje y con subtítulos en serbio) se encuentran entre las emisiones más populares del país, lo que influye de forma considerable en el conocimiento por parte de la población de palabras y expresiones y en el interés por el español en general. Estos factores, unidos a otros de índole política, como el no reconocimiento de Kosovo por parte de España en el año 2008, o cultural, en la creencia generalizada de que los españoles y los serbios comparten una actitud similar ante la vida, han modelado una disposición hacia España y el español que es, en general, muy positiva entre la población serbia.

4.4.2 LA FACULTAD

Este estudio se desarrolla en el contexto académico de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, la única institución de educación superior de la región balcánica en la que se estudian 33 lenguas diferentes. En los últimos años, la facultad se ha adaptado al Plan Bolonia, lo que ha supuesto un importante incremento de horas lectivas de ELE y un seguimiento mucho más estrecho y personalizado del progreso del alumno por parte del profesor. Uno de los cambios que más ha afectado a las clases también resulta relevante para nosotros: el incremento en la nota final del peso de la evaluación continua del alumno (35 puntos, de un total de 100), lo que constituye un espacio curricular flexible y apropiado para implementar nuevas técnicas docentes.

Por último, la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado se encuentra a pocos pasos del Instituto Cervantes, lo que también influye en el contacto de los estudiantes con la lengua y la cultura españolas. Además de un variado programa cultural que incluye proyecciones de películas, debates sobre temas de actualidad en el mundo hispánico o presentaciones de libros que incluyen la cultura hispánica en el contexto balcánico, en el centro hay una biblioteca a disposición de los estudiantes en la que se puede acceder a numerosos fondos bibliográficos, incluidos revistas y material audiovisual.

4.4.3. LA CÁTEDRA

La enseñanza de ELE en la Facultad de Filología es competencia de la Cátedra de Estudios Ibéricos, que ofrece la asignatura de Lengua Española Contemporánea como asignatura troncal de la carrera de Filología o como optativa para cualquier estudiante de la facultad.

La Cátedra de Estudios Ibéricos celebró recientemente el 40 aniversario de su fundación. Es, por tanto, una Cátedra con una larga tradición docente, en la que actualmente se imparten estudios de grado, máster y doctorado, y en la que se ofrece el estudio de la lengua española a más de 500 estudiantes.

Los estudios de grado constan de 4 cursos, con una carga lectiva de ELE de 6 horas a la semana, impartidas por un mismo profesor (habitualmente un lector nativo).

Muchos alumnos de Filología cursan otras segundas lenguas como materias optativas. Algunas de las demás asignaturas del programa de estudios se imparten en español también, por ejemplo, Literatura Española. La Cátedra de Estudios Ibéricos cuenta con el mayor número de alumnos matriculados de la facultad después de la cátedra de inglés. En el curso escolar 2013-2014 hay 4 cursos/niveles, con 3 grupos de unos 30 alumnos cada uno.

4.5. INFORMANTES

El grupo de informantes de este estudio son alumnos con un nivel medio-alto de lengua, equivalente al nivel B2-C1 según el MCER. Son alumnos de la asignatura obligatoria Lengua Española Contemporánea, nivel C1. La implantación del tratamiento didáctico se realizó en el segundo cuatrimestre del curso. En clase se sigue el manual *Prisma. Nivel C1*, aunque existe cierta libertad en la preparación de las clases y la elección de materiales por parte del profesor. El grupo de estudiantes seleccionado fue un grupo del cuarto y último año de enseñanza de grado y lo formaron 20 estudiantes con una media de edad de 22 años.

Para una aproximación de las actitudes sociolingüísticas de estudiantes de Filología Hispánica hacia el español en Serbia, ver Lozano y González (2013).

4.6. VARIABLES

En este estudio intervienen las siguientes variables:

Variable independiente:

- **Tratamiento didáctico.** Conjunto de actividades de CL diseñadas para el entrenamiento de la competencia inferencial. Toma tres valores según los distintos tipos de inferencias incluidas en el estudio: inferencias enunciativas, inferencias referenciales e inferencias léxicas.

Variables dependientes:

- **Comprensión lectora.** Nivel de competencia lectora de acuerdo con la calificación obtenida en la prueba inicial y final de CL. Se aplica una escala de 0 a 10. El tiempo otorgado a la realización de la prueba fue el mismo que para el modelo en que se basó (DELE), es decir, 90 minutos.
- **Competencia inferencial.** Capacidad de utilizar dos elementos de un texto para llegar a un tercero, estando alguno de estos tres elementos presente pero de forma implícita, de acuerdo con el porcentaje de respuestas correctas en la prueba de diagnóstico y en la de evaluación final.

Como escala complementaria de evaluación de la competencia inferencial, tomamos como referencia el esquema de *explicitación del conocimiento sobre la comprensión textual* de Karmiloff-Smith (1998, citado por Makuc 2008: 406), de 4 niveles, en el que el sujeto pasa de niveles de comprensión implícitos (conocimiento procedimental) a niveles más explícitos y más conscientes (conocimiento declarativo). Aunque el foco central de nuestro estudio no sea la explicitación del conocimiento, nos parece adecuado adaptar el esquema de Karmiloff-Smith, por abordar esta cuestión del conocimiento implícito. Nuestra escala adaptada a la competencia inferencial toma los valores de 0 a 3 y se explica a continuación:

- 0 — mala: ninguna competencia inferencial (no responde a la pregunta);

.....
1. Equipo prisma, 2007. *Método de español para extranjeros PRISMA*. Madrid: Edinumen.

- 1— regular: da una respuesta, pero es incorrecta;
 2— buena: contesta correctamente a la pregunta, pero no hay reflexión metacognitiva; y
 3— muy buena: contesta correctamente y verbaliza por escrito el proceso inferencial
- **Percepción de la utilidad del tratamiento didáctico**, de acuerdo con la valoración reflejada en la encuesta final. La escala de valores para la evaluación de la percepción fue de 0 a 3 (nada útil—poco útil—algo útil—muy útil).

4.7. HERRAMIENTAS DE TOMA DE DATOS

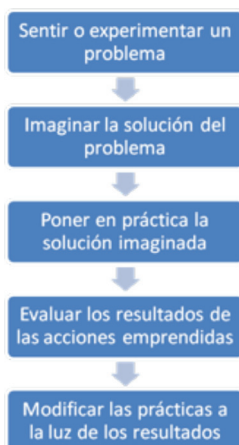
La siguiente tabla recoge la información relativa a las herramientas de toma de datos utilizadas en este estudio:

Herramienta	Basada en	¿Pilotada?		Pregunta de investigación relacionada	Escala de valoración	Anexo
		En este estudio	Fuera de este estudio			
Prueba de diagnóstico	Prueba final de CL de Cisneros, Olave y Rojas, (2013: 260-265)	Sí		1.- ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentran los alumnos de C1 en la realización de tareas que requieren la interpretación de implícitos de un texto?	0-3	I
Post-test de inferencias	Prueba final de CL de Cisneros, Olave y Rojas, (2013: 260-265)	Sí		2.- ¿En qué medida influye la formación específica en competencia inferencial en las dificultades detectadas?	0-3	IV
Prueba de CL inicial	Parte de CL del examen DELE C1 de noviembre 2011		Sí	3.- ¿Qué aporta la formación específica en competencia inferencial a la comprensión lectora del alumno?	0-10	II
Post-test de CL	Parte de CL del examen modelo de DELE C1, en Soria, Martínez y Sánchez (2012)		Sí		0-10	V
Encuesta de valoración	Realización propia	No		4.- ¿Valoran los alumnos la formación específica en competencia inferencial como algo útil en su formación en ELE?	0-3	VI

Tabla 3. Herramientas de toma de datos.

4.8. FASES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

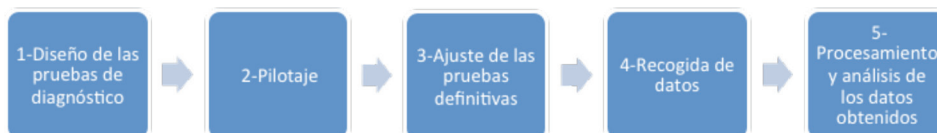
Como se vio en la explicación del diseño de la investigación, este estudio se llevó a cabo siguiendo el modelo de Whitehead (1989) de investigación en acción:



La adaptación para este estudio se explica en los dos ciclos siguientes.

4.8.1. PRIMER CICLO

El primer ciclo corresponde al primer paso del modelo (sentir o experimentar un problema). En este caso, el problema detectado con respecto a la CL de los alumnos se concretó y midió con dos pruebas de diagnóstico: una orientada a evaluar la capacidad inferencial de los alumnos y otra para medir su CL. El objetivo de este ciclo fue, por tanto, diagnosticar el nivel de CL y de competencia inferencial, identificar las mayores dificultades en la realización de tareas que conllevan la comprensión de implícitos de un texto y tomar los primeros datos relativos a las estrategias que los estudiantes aplican para resolverlas. A su vez, este ciclo se llevó a cabo en los cinco pasos siguientes:



4.8.1.1. DISEÑO DE LAS PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO

La prueba de diagnóstico de inferencias fue adaptada de Cisneros, Olave y Rojas (2013: 260-265), con los siguientes cambios:

- Se añadió un ejercicio de recuperación léxica de llenado, del que el original carecía. Cada palabra omitida tiene una categoría morfosintáctica distinta y pertenece a diferentes párrafos. El primer párrafo se dejó intacto para contar con una introduc-

ción completa que diera una mayor confianza a los informantes a la hora de realizar el resto de la prueba.

- Se cambiaron las palabras para definir en el ejercicio 2 con el fin de que hubiera distintas categorías gramaticales y así entrara en juego el análisis formal, y no solo el contexto.
- Se eliminó la opción de un título alternativo en el ejercicio 4.2. con el fin de no condicionar las respuestas de los informantes.
- Se cuidó que cada ejercicio se refiriera a un fragmento del texto distinto para que la solución de un ejercicio interfiriera lo mínimo posible con la de otro.
- Se comprobó que ningún término que hubiera que inferir fuera un cognado fácilmente identificable con el inglés y/o el serbio.
- Se añadió una última pregunta para que los alumnos escribieran las dificultades encontradas y las estrategias utilizadas durante el desempeño de la tarea. Se ofrece la opción de responder a esta última pregunta en su lengua materna.

En la prueba aparecen los siguientes tipos de inferencias:

Ejercicio 1: Inferencias *enunciativas* de tipo:

- enunciador-enunciario (se refiere a las voces, quién dice qué a quién, cómo y para qué)
- situación de enunciación (qué se infiere del contenido del texto)

Ejercicio 2: Inferencias *de recuperación léxica*; de contextualización (2.1 y 2.2) y de radicación y sufijación –sufijos del latín/griego (2.3)

Ejercicio 3: Inferencias *léxicas y referenciales* de tipo:

- de marcadores y conectores (3.1 y 3.2)
- de relaciones referenciales (3.3 y 3.4)

Ejercicio 4: Inferencias *macroestructurales* de tipo:

- de idea principal (4.1)
- de titulación (4.2)
- de palabras clave (4.3)

Ejercicio 5: Inferencias *enunciativas* de situación de enunciación.

En cuanto a la prueba de CL inicial, y tal y como se especifica en la sección de herramientas de toma de datos, se eligió la parte correspondiente a esta destreza de un examen DELE C1, que se presupone ya pilotado, y por lo tanto se excluye del siguiente paso.

4.8.1.2. PILOTAJE

Una vez diseñada la prueba de diagnóstico preliminar, se procedió a realizar su pilotaje con dos grupos, uno de nativos y otro de no nativos. El pilotaje se realizó para detectar las modificaciones necesarias en puntos que no se entendieran o que no sirvieran para recabar la información que esperábamos. Como indica Martín Leralta (2011), “el análisis

de los resultados en la validación de una prueba puede avanzar algunos datos que contribuyen a respaldar el diseño del examen y ajustar los aspectos convenientes de cara a su implantación”. Además, este análisis preliminar nos permitió establecer algunas hipótesis relacionadas con las causas de los errores cometidos y con el diseño de su tratamiento.

Los dos grupos de voluntarios, que realizaron el test de forma anónima, tenían características (edad y formación académica) similares; sin embargo, los datos que buscábamos eran diferentes para cada uno de ellos:

Grupo de no nativos. Lo conformaron 5 informantes con edades comprendidas entre los 21 y los 25 años y misma formación universitaria que el grupo del tratamiento. En este grupo se buscaban, básicamente, posibles instrucciones que no se comprendieran bien. En general, cuando el objetivo del ejercicio no era el conocimiento de vocabulario específico, sino la mera comprensión, se les dio la opción a los informantes de contestar en su lengua materna, el serbio; por ejemplo en la primera pregunta del ejercicio 1. El resto de los cambios que se derivaron del pilotaje con no nativos se detalla a continuación por orden en la prueba.

Apreciación	Cambio
Las preguntas del ejercicio 1 le resultaron confusas a la mayoría de los informantes. Una pregunta de la prueba original de Cisneros, Olave y Rojas (2013) resultaba prácticamente igual que otra aparecida pocas líneas antes.	Se cambió la pregunta “¿Qué reacción cree que espera el autor al publicar este texto?” por “¿Qué reacción cree que tendrá el lector al leer este texto?”
La pregunta “¿Qué perspectiva asume el autor?” no resultó clara.	Esta se amplió a: “¿Cuál es la perspectiva del autor? ¿Qué opinión tiene?”
También resultaba confusa la pregunta de cómo se podía caracterizar el contenido.	Se subrayó que había que aportar ADJETIVOS que definieran el texto.
En la actividad 2 suponía un esfuerzo añadido y poco productivo el aportar las definiciones en español.	Se añade la opción de responder en serbio a esta pregunta. El dato buscado es la comprensión con ayuda del contexto, no el conocimiento de léxico.
Las respuestas de la idea central del texto apenas se diferenciaban de las de ponerle un título.	A “Escriba la idea central del texto” se añadió “en una frase”.
Las pruebas mostraron que el ejercicio 6 era confuso porque no especificaba si había de rellenarse los huecos con una palabra o con dos.	Se añadió la especificación de que había que buscar UNA sola palabra para cada hueco.
No había ningún verbo dentro de las categorías gramaticales del ejercicio 6.	Se añadió un nuevo hueco que completar en el texto.
El ejercicio 7, en el que los alumnos reflexionan sobre procesos cognitivos, tenía muy poco espacio en el papel para responder.	Se dispuso de mayor espacio para contestar a esta pregunta. También se reformuló para que resultara más clara. (De “¿Hay algún ejercicio que le haya parecido más difícil que los demás? ¿Por qué? ¿Qué dificultades ha encontrado al resolver los ejercicios anteriores? ¿Ha encontrado alguna estrategia útil para resolverlos? (Puede responder en la lengua que prefiera.)” a “¿Hay algún ejercicio/s que le haya parecido especialmente difícil/es? ¿Por qué? ¿Ha encontrado alguna estrategia útil para resolverlos? (Puede responder en su lengua.)”
La recogida de resultados obtenidos resultaba confusa por falta de indicadores numéricos claros en cada pregunta.	Se reorganizó la numeración de la prueba para simplificar la recogida de datos.

Tabla 4. Cambios a partir de la prueba de diagnóstico.

Grupo de nativos. Formado por 5 informantes con edades comprendidas entre los 23 y 24 años y formación académica universitaria. Se administró la prueba por correo electrónico. En el pilotaje con nativos se buscaba comprobar la dificultad de la prueba y establecer un margen realista de respuestas correctas, además de identificar instrucciones que no se comprendieran bien. En vista de la dificultad considerable de la prueba, nos preguntábamos si los nativos podrían resolverla sin problemas y qué dificultades destacables apreciarían.

Algunos comentarios relativos a la legibilidad de la prueba coincidieron con los de los no nativos, por ejemplo, la dificultad en la redacción de las preguntas de inferencias enunciativas.

Los porcentajes de respuestas erróneas y correctas de este pilotaje fueron:

Ejercicio 1: Inferencias enunciativas de tipo

- a) enunciador: 0% correctas. (No se entendió el concepto de “voces”, a pesar de haber sido explicado en la presentación de la prueba.) La mayoría de los informantes expresaron que la enunciación de estas preguntas era complicada.
- b) enunciatario: 80% correctas
- c) el texto: 60% correctas

Ejercicio 2: Inferencias de recuperación léxica;

- a) de contextualización (2.1 y 2.2): 90% correctas
- b) de radicación y sufijación –sufijos del latín/griego (2.3): 80% correctas

Ejercicio 3: Inferencias léxicas y referenciales de tipo:

- a) de marcadores y conectores (3.1 y 3.2): 90% correctas
- b) de relaciones referenciales (3.3 y 3.4): 80% correctas

Ejercicio 4: Inferencias macroestructurales de tipo:

- a) de idea principal (4.1): 80% correctas
- b) de titulación (4.2): 100% correctas
- c) de palabras clave (4.3): 80% correctas

Total: 87% de respuestas correctas

En cuanto a los criterios de corrección de esta prueba, hemos de admitir que en ocasiones resultó complicado evaluar los ejercicios, pues con frecuencia no existían respuestas únicas y tampoco estaban claros los límites entre respuestas válidas y no válidas. En cuanto a la idea principal del texto, todos los informantes del grupo de nativos aportaron más bien el *tema* del texto, que no consideramos equivalente a la *idea*. Sin embargo, siguiendo este criterio, todas las respuestas serían erróneas, por lo que se decidió “relajar” esta pauta para identificar como erróneas aquellas respuestas que, claramente, no respondían al tipo de inferencia requerido.

Ejercicio 5: Inferencias enunciativas de situación de enunciación. 100% de respuestas correctas.

Ejercicio 6: Inferencias léxicas. 77% de respuestas correctas.

Tabla resumen:

Ejercicio	Correctas
1.a.	0%
1.b.	80%
1.c.	60%
2.a.	90%
2.b.	80%
3.a.	90%
3.b.	80%
4.a.	80%
4.b.	100%
4.c.	80%
5	100%
6	77%

Tabla 5. Resultados del pilotaje con nativos.

Podemos ver que, en general, los porcentajes de respuestas correctas se acercan al 100%, salvo en el ejercicio 1.a, donde, claramente, el enunciado no fue comprendido adecuadamente, lo que resultó una información valiosa en los cambios posteriores para la prueba definitiva. En los demás casos, las respuestas erróneas se comprenden si tenemos en cuenta que esta es una prueba de inferencias en la CL originalmente diseñada para hablantes nativos universitarios. Por tanto, tenemos presente que no estamos ante una prueba de gramática en la que un nativo, en condiciones normales, siempre contestará el 100% de las preguntas de forma acertada. De hecho, contamos con ejemplos como el de los citados Perilla, et al. (2011), que obtuvieron un porcentaje de respuestas acertadas del 50,5% en preguntas que conllevaban una lectura inferencial (prueba realizada a estudiantes nativos en primer año universitario).

4.8.1.3. AJUSTE DE LAS PRUEBAS DEFINITIVAS

Tras el pilotaje con los dos grupos, se hicieron los cambios indicados y se realizó el diseño de la prueba de diagnóstico de inferencias definitiva (ver anexo I).

4.8.1.4. RECOGIDA DE DATOS

El día de la prueba de diagnóstico de inferencias, último día lectivo del primer cuatrimestre del curso, se presentó un inesperado contratiempo, una festividad serbia no oficial, pero que afectaba a un número importante de informantes. A pesar de ello, se presentaron 15 alumnos, del total de 21. Se ofreció un obsequio a los informantes en señal de agradecimiento consistente en un block de notas y un bolígrafo, (el mismo detalle se había tenido con el grupo del pilotaje con no nativos).

Por otra parte, la administración de la prueba inicial de CL se realizó a principios del segundo cuatrimestre y se le asignó un tiempo de realización de 90 minutos. La prueba incluyó 5 tareas distintas y varios textos, por lo que a primera vista parecía una prueba excesivamente larga. Sin embargo no solo todos los alumnos terminaron a tiem-

po su prueba, sino que lo hicieron adelantándose a la hora límite en, al menos, 10 minutos. Esto confirma que la prueba, si bien extensa, se podía hacer sin problemas en el tiempo indicado. A la prueba inicial de CL se le aplicó un criterio especial de evaluación. En vista de que este estudio conllevaba varias recogidas de datos para las que era importante tanto la asistencia de todo el grupo como contar con su interés a la hora de completar las pruebas, se decidió darles un valor dentro de la evaluación global del curso. Como se indicó en la descripción del contexto de intervención, la evaluación se lleva a cabo sobre un total de 100 puntos, de los que 35 corresponden a actividades de evaluación continua que el profesor diseña según su criterio y conveniencia. Con el fin de asegurar el interés de los alumnos, pero sin modificar en exceso el plan habitual del curso, se decidió que cada prueba de CL (inicial y final) valdría 2 puntos, mientras que el post-test de inferencias tendría un valor de 3 puntos. Es decir:

- Prueba inicial de CL: 2 puntos
- Prueba final de CL: 2 puntos
- Prueba final de inferencias: 3 puntos
- Total de puntos de la evaluación continua asignados a las pruebas relacionadas con este estudio: 7/35

Estas puntuaciones son solo a efectos de la evaluación exclusiva del curso y no tienen ninguna relación con las escalas de valores adoptadas para nuestro estudio empírico. La prueba de diagnóstico de inferencias y la encuesta de valoración fueron realizadas de forma anónima y sin puntuación asignada para la evaluación del curso.

4.8.1.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Recordamos que la prueba de diagnóstico incluye los siguientes ejercicios:

Actividad 1: Inferencias **enunciativas** de tipo:

- a) y b) enunciador (qué voces enuncian en el texto)
- c) y d) contenido del texto
- e) y f) enunciatario (información del destinatario)

Actividad 2: Inferencias **de recuperación léxica**;

- de contextualización (2.1 y 2.2)
- de radicación y sufijación –sufijos del latín/griego (2.3)

Actividad 3: Inferencias **léxicas y referenciales** de tipo:

- de marcadores y conectores (3.1 y 3.2)
- de relaciones referenciales (3.3 y 3.4)

Actividad 4: Inferencias **macroestructurales** de tipo:

- 1 - de idea principal (4.1)
- 2 - de titulación (4.2)
- 3 - de palabras clave (4.3)

Actividad 5: Inferencias **enunciativas** de situación de enunciación.

Actividad 6: Inferencias léxicas de llenado.

Actividad 7: Identificación de dificultades y de estrategias para resolverlas.

Los resultados de la prueba de diagnóstico se muestran resumidos en la siguiente tabla:

Ejercicio	Grupo diagnóstico	Grupo pilotaje con nativos
1 (inferencias enunciativas)	57%	47%
2 (inferencias de recuperación léxica)	80%	87%
3 (inferencias léxicas y referenciales)	55%	85%
4 (inferencias macroestructurales)	75%	87%
5 (inferencias enunciativas de situación de enunciación)	80%	100%
6 (inferencias léxicas)	49%	77%

Tabla 6: Comparativa de porcentajes de respuestas correctas en el diagnóstico.

Con respecto a la última pregunta, nos resultaba especialmente relevante observar si los informantes eran capaces de verbalizar estrategias para resolver los ejercicios propuestos. Se recogieron muchas pruebas en las que esta pregunta se había dejado en blanco, mientras que las escasas respuestas que se recogieron resultaban confusas y vagas. Fue más frecuente que las respuestas a la pregunta 7 se refirieran a las dificultades encontradas más que a las estrategias aplicadas.

Al margen de los porcentajes de respuestas correctas mostrados hasta aquí, si traspasamos estos resultados a nuestra escala complementaria (con valores 0-3 para la competencia inferencial), podríamos decir que en la prueba de diagnóstico este valor general se sitúa entre 1 y 2, puesto que la verbalización del proceso inferencial es prácticamente nula. Recordemos que nuestra escala complementaria para valoración de la competencia inferencial tiene los siguientes valores:

- 0— mala: ninguna competencia inferencial (no responde a la pregunta);
- 1— regular: da una respuesta, pero es incorrecta;
- 2— buena: contesta correctamente a la pregunta, pero no hay reflexión metacognitiva; y
- 3— muy buena: contesta correctamente y verbaliza por escrito el proceso inferencial.

Según los resultados obtenidos, las inferencias que resultaron más difíciles para nuestros estudiantes y que, por tanto, se decidió que conformaran el tratamiento didáctico posterior fueron las siguientes:

- Inferencias léxicas de llenado (que llamamos simplemente, *léxicas*).
- Inferencias léxicas y referenciales. Dentro de estas, los resultados son dispares; recordemos: marcadores y conectores no supusieron una dificultad especial (70%, un buen resultado), mientras que relaciones referenciales (40%), es el tipo de inferencia que necesita de mayor profundización (nosotros las llamamos, simplemente, *referenciales*).
- Y por último, inferencias enunciativas de los tres tipos recogidos.

Con respecto a la prueba inicial de CL, el que los alumnos entregaran sus exámenes

con antelación no implica que los resultados fueran sobresalientes. A continuación se expone el número de respuestas correctas. Solo se muestran aquí los resultados obtenidos por los alumnos que realizaron tanto la prueba inicial como el post-test de comprensión lectora (un total de 19):

N.º informante	Puntuación /10
1	8,25
2	7
3	7
4	6,75
5	7,25
6	8,25
7	8,75
8	6,75
9	5,25
10	8
11	8,25
12	7,5
13	7,25
14	8
15	5,75
16	6,75
17	4,5
18	6,75
19	4,25
media	6,96

Tabla 7. Resultados de la prueba de CL inicial.

4.8.2. SEGUNDO CICLO

En nuestro estudio, este ciclo corresponde a las siguientes 3 etapas del modelo de Whitehead:

- Imaginar la solución del problema. La solución propuesta fue la aplicación de un tratamiento didáctico. Se adaptó el de Cisneros, Olave y Rojas (2013).
- Poner en práctica la solución imaginada. Corresponde a la implementación del tratamiento.
- Evaluar los resultados de las acciones emprendidas. Esta fase se realizó con sendos post-tests (competencia inferencial y CL).

Por tanto, el objetivo de este ciclo fue adaptar el tratamiento elegido, implantarlo y evaluar los resultados.



La última fase del modelo de Whitehead (*modificar la práctica a la luz de los resultados*) no se realiza en este estudio, pero podría formar parte de la lógica continuación de esta investigación.

4.8.2.1. DISEÑO DEL TRATAMIENTO DIDÁCTICO

Graesser, Singer y Trabasso (1994: 391) afirman que un método de triangulación consistente en la combinación de una parte teórica, otra de recolección de protocolos verbales y una tercera parte de recolección de medidas de conducta temporizadas es el método ideal de estudio de las inferencias. Un método similar se ha seguido en nuestro estudio. Hemos querido combinar la teoría sobre la comprensión lectora y las inferencias con un tratamiento didáctico, que a su vez concluye con una prueba de adquisición de contenidos cognitivos y metacognitivos.

Como se ha indicado ya, el tratamiento didáctico se basó en el propuesto por Cisneros, Olave y Rojas (2013), aunque con adaptaciones consistentes en la simplificación de ciertos ejercicios e inclusión de textos adaptados para el trabajo de cada inferencia. Los criterios para la elección de estos textos finales fueron la adecuación al nivel y al tipo de inferencia, así como la variedad de géneros textuales según el PCIC. Todos los materiales del tratamiento didáctico se indican en el siguiente punto y se exponen en los anexos.

4.8.2.2. IMPLEMENTACIÓN DEL TRATAMIENTO

El tratamiento didáctico tuvo una duración total de 6 sesiones de 90 minutos (una sesión a la semana) en las que se trabajaron los siguientes contenidos:

- Sesión 1: Inferencias enunciativas, el enunciador (Anexo III.A)
- Sesión 2: Inferencias enunciativas, el texto (Anexo III.B)
- Sesión 3: Inferencias enunciativas, el enunciatario (Anexo III.C)
- Sesión 4: Inferencias referenciales (Anexo III.D)
- Sesión 5: Inferencias léxicas (Anexo III.E)
- Sesión 6: Repaso (Anexo III.F)

En algunas sesiones sobró tiempo. En esos casos, se completó la sesión con actividades relacionadas con los textos trabajados. Por ejemplo, en la sesión 5 se terminó discutiendo qué caracterizaba al veraneante típico serbio y qué tópicos podrían describir las guías de viaje sobre Serbia.

4.8.2.3. REALIZACIÓN DE LOS POST-TEST

Los post-test se realizaron siguiendo las mismas pautas que en el primer ciclo: diseño de la prueba, pilotaje, diseño definitivo y administración de la prueba.

En el pilotaje del post-test de inferencias volvieron a participar dos grupos de voluntarios, nativos y no nativos, de edad y formación académica similar al grupo de estudio, que realizaron el test de forma anónima. A los nativos se les volvió a administrar la prueba por correo electrónico. El obsequio de agradecimiento con el grupo de no nativos consistió en un marcador de libro y un bolígrafo subrayador.

En un principio, y aunque tras el pilotaje se hicieron más cambios, la prueba pilotada no fue exactamente igual a la versión final. Concretamente, no interesaba volver a recabar información sobre las estrategias empleadas, y sí detectar puntos de dificultad desproporcionada. Por ello, la última pregunta se limitó a “¿Hay algún ejercicio que le haya parecido especialmente difícil/es? ¿Alguno especialmente fácil? Puede responder en su lengua”. (Ver anexo correspondiente para la prueba completa.)

A continuación se ofrece una descripción del proceso y los informantes:

Grupo de no nativos. 4 informantes del grupo de nivel B2 (edad aproximada: 21 años). El resto de los cambios derivados del pilotaje con no nativos se detalla a continuación por orden en la prueba.

Apreciación	Cambio
Para responder las preguntas del ejercicio 1 podía ayudar disponer de la información relativa al lugar y fecha de publicación.	Se añadió dicha información: <i>Este texto apareció el 16 de abril de 2014 en el suplemento SMODA del diario El País, una revista de moda, belleza, tendencias y famosos con versión electrónica. De acuerdo con el texto leído, responda a las siguientes preguntas:</i>
En algunos casos, los informantes volvieron a rellenar los huecos con 2 palabras, en vez de una.	Se destacó en el enunciado correspondiente que debía ser una sola palabra: <i>(solo <u>UNA</u> palabra por hueco. Las palabras pueden tener cualquier categoría gramatical).</i>
Había demasiadas voces en el texto como para enumerarlas individualmente. Además, en total (ambos pilotajes), volvió a salir que el ejercicio 1 era el más difícil (las respuestas que indicaban el más difícil fueron: 1.b, 1.f, 1, 1.a, 1.b, 1.e, y los enunciados del ejercicio 1).	Sin que afectara al contenido de la pregunta, se decidió estructurar de antemano las voces que aparecían y poner un ejemplo. Este cambio se plasmó en un cuadro para rellenar, orientativo, para la pregunta 1.
Todos los informantes rellenaron el primer hueco (<i>babitantes</i> , línea 12) de forma correcta. Resultaba demasiado básico.	Se cambió por el hueco <i>tiempos</i> (línea 14).
Rellenar el hueco de la línea 44 no resultaba posible sin conocer el significado de la palabra <i>portal</i> .	Se tomó nota para explicarlo expresamente en el post-test final.
2.d y 2.e eran prácticamente iguales.	Se eliminó 2.e.
La negrita en el texto para remarcar las frases del ejercicio 2 podía resultar confusa.	Se eliminó la negrita y se dejó como indicador el número de página.

Grupo de nativos: 5 informantes con edades comprendidas entre los 23 y 24 años y formación académica universitaria. Los porcentajes de respuestas erróneas y correctas de este pilotaje fueron los siguientes:

Ejercicio 1: Inferencias enunciativas de tipo:

- a) enunciador: 20% correctas. Vuelve a resultar demasiado complicado dar respuestas completas a la cuestión de las voces si no se ha trabajado de forma explícita. Ya sucedió lo mismo con el pilotaje de la prueba de diagnóstico y con la propia prueba de diagnóstico. La reiteración en la dificultad de esta pregunta propicia el cambio en la versión final de la prueba, consistente en un cuadro que distribuya las respuestas y un ejemplo orientativo.

- b) enunciatario: 60% correctas
- c) el texto: 60% correctas. Estos dos últimos resultados son muy similares a los del anterior pilotaje.

Ejercicio 2: Inferencias referenciales: 80% correctas.

Ejercicio 3: Inferencias léxicas. 82,5% de respuestas correctas.

Resumen: tabla de resultados del grupo de nativos

Ejercicio	Correctas
1.a.	20%
1.b.	60%
1.c.	60%
2.a.	80%
3.a.	82,5%

Podemos ver que los porcentajes se asemejan mucho a los del pilotaje con nativos de la prueba de diagnóstico. En cuanto a si habían encontrado alguna dificultad especial en algún ejercicio, 3 de los 5 informantes manifestaron que el ejercicio 1 representaba la mayor dificultad de la prueba, mientras que de los otros dos, uno no contestó a la pregunta, y el otro dijo que la dificultad había sido normal, “de nivel adecuado”.

El siguiente paso fue hacer los cambios oportunos para la prueba definitiva (ver anexo IV) y administrar la prueba. Cada prueba tenía un tiempo asignado de 90 minutos y contaron con la asistencia de la gran mayoría del grupo. El cambio en el diseño de la primera pregunta causó algunas dudas durante la realización de la prueba, hecho que analizaremos en la discusión de los resultados.

Por otra parte, se administró la prueba final de comprensión lectora y por último la encuesta de valoración. Esta última se realizó de forma anónima y antes de que los estudiantes supieran su calificación en la prueba final de inferencias, con el fin de que ese dato no interfiriera en su percepción de la utilidad del tratamiento.

4.8.2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS Y EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado nos limitaremos a exponer los datos recogidos, mientras que su análisis correspondiente se muestra en el siguiente capítulo. Aquí se muestran tablas-resumen que muestran los datos más relevantes de los resultados obtenidos. En primer lugar, los datos relativos a las pruebas de inferencias, en segundo lugar los datos de la comprensión lectora y por último los datos de valoración.

- a) Porcentajes de respuestas correctas en las pruebas de inferencias:

			Resultados del diagnóstico	Resultados del post-test
Tipo de inferencia	Enunciativas	enunciador	57%	52,5%
		texto	48%	67,5%
		enunciario	66%	32,5%
		total	57%	51%
	Referenciales		40%	83%
	Léxicas		49%	69,4%
	Media		48,6%	67,8%
Rango de mejora		19,2%		

Con respecto a la verbalización de las estrategias utilizadas para resolver los ejercicios, en el anexo correspondiente (VI. A. act.4.), se recoge el resultado de 90% de respuestas correctas, lo que supone el cambio más destacado de todo nuestro tratamiento didáctico, puesto que en la prueba de diagnóstico apenas se recogieron respuestas válidas. La mayoría de las respuestas recogidas al final del tratamiento se refieren a la realización del ejercicio de inferencias léxicas, aunque también se hace referencia a los otros dos tipos en algún caso.

Por tanto, si volvemos a nuestra escala complementaria de competencia inferencial en 4 valores (0-3), esta vez estaría entre el 3 y el 4 (en la prueba de diagnóstico contamos con un resultado entre 1 y 2).

b) Puntuaciones medias en las pruebas de CL (sobre 10 puntos):

	Prueba inicial	Prueba final
Media	6,96	7,49
Rango de mejora	0,53	

c) Por último, los resultados de las encuestas de valoración son los siguientes:

Las valoraciones medias de utilidad están expresadas sobre una escala de 0 a 3, mientras que la escala de valoración media de la dificultad es de 0 a 4.

Inferencias enunciativas		Inferencias referenciales		Inferencias léxicas		Utilidad del tratamiento completo
Utilidad	Dificultad	Utilidad	Dificultad	Utilidad	Dificultad	
1,79	2,16	2,21	2,37	2,37	2,74	2,18

En cuanto a qué inferencia les había gustado más trabajar y por qué, la mayoría de los encuestados expresaron que el trabajo con inferencias referenciales y léxicas les había gustado más, mientras que el trabajo con inferencias enunciativas les había gustado menos. Las razones eran variadas y se pueden consultar, con el resto de los datos, en el anexo VI.A.

4.9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A la luz de los datos obtenidos, podemos afirmar que el estudio empírico ha tenido un resultado positivo, tanto en la competencia inferencial del alumno, como en su destreza lectora, y que, además, se ha valorado la instrucción didáctica en inferencias como algo positivo en la formación en ELE.

Sin embargo, cabe hacer algunas observaciones de estas tres partes fundamentales de nuestra investigación. En primer lugar, apreciamos que los resultados del post-test de inferencias muestran mejoras en dos de los tipos tratados: inferencias referenciales e inferencias léxicas y, sin embargo, las inferencias enunciativas no han mostrado tal mejora. Las causas de este resultado pueden ser varias. Hemos de tener en cuenta que el post-test de inferencias se basaba en un texto especialmente rico en voces. El pilotaje confirmó que eran demasiadas las voces presentes en el texto, lo que propició un cambio de diseño de última hora en la pregunta relativa a inferencias enunciativas, que, por otra parte, habían resultado ser las más complejas en todas las tomas de datos anteriores. Este cambio, consistente en un apoyo estructural adicional, (ver anexo VI), se hizo con la intención de ayudar en la identificación de las voces de forma conjunta, en vez de individual. Sin embargo, en vez de suponer una ayuda adicional, es posible que el nuevo formato de la pregunta resultara confuso y acabara desviando la atención necesaria para responderla de forma correcta. A los resultados negativos de las inferencias enunciativas hay que añadir, además, que fueron las peor valoradas en cuanto a su utilidad, lo que nos obliga a replantear el enfoque didáctico de este tipo de inferencia en el curso de ELE.

En segundo lugar, destacamos la mejora en la generación de inferencias referenciales (un 43%), la mayor de las inferencias evaluadas, como un resultado especialmente positivo del estudio, no solo a raíz de este buen resultado, sino también porque los alumnos han disfrutado la sesión dedicada a este tipo de inferencia y han valorado de forma positiva su utilidad.

Es necesario destacar la mejora detectada en la verbalización de estrategias inferenciales. Esta parte importante del tratamiento resultaba especialmente complicada de medir con porcentajes de respuestas acertadas, dada la diversidad de estrategias y la libertad dada en las respuestas. Con vistas a una futura mejora e implementación de este tratamiento, sería recomendable valorar un rediseño de la recogida de datos sobre la verbalización de estrategias para adaptarla a una recogida de datos numéricos exactos. Aún así, contamos con una importante mejora de la metacognición tras el tratamiento didáctico, un resultado acorde con el trabajo complementario dedicado a la identificación y verbalización de estrategias durante todo el tratamiento, lo que se refleja de forma destacada en la escala complementaria de medición de la competencia inferencial.

En cuanto a utilidad, los resultados muestran que las inferencias léxicas han obtenido la mejor valoración. Este tipo de inferencias es, además, la que ha propiciado un trabajo metacognitivo más productivo, pues una parte importante de las estrategias que los estudiantes manifestaron haber utilizado para resolver el post-test hacen referencia clara a las inferencias léxicas.

En los tres tipos trabajados, y a modo de dato adicional que no forma parte de los objetivos de este estudio, nos resulta interesante destacar que a mayor valoración de la utilidad de la inferencia, mayor dificultad en su generación. Esto contradice algunos

comentarios de las propias encuestas, que expresaban que las inferencias que les habían gustado más trabajar eran a la vez las que generaban más fácilmente.

Con respecto al margen de mejora de la CL, aunque es también un dato positivo, hemos de tener en cuenta que puede haber factores intervinientes que es necesario considerar en la evaluación que se ha realizado de esta destreza. Por una parte, están los cuatro meses de diferencia entre la prueba inicial y la final, en los que no solo se implementó el tratamiento didáctico, sino que también se impartió el contenido habitual del curso, lo que no es raro que se traduzca en un mayor dominio lector. Y por otra parte, tenemos presente que las herramientas de toma de datos, si bien sólidamente pilotadas, consisten en unas pruebas que tienen sus mecanismos particulares. La dinámica de estas pruebas pudo resultar desconocida en el test inicial, y, al contrario, jugar a favor del alumno en el post-test.

5. Conclusiones

En este último capítulo observamos que se han cumplido los objetivos de este trabajo. En primer lugar, hemos identificado las dificultades de los aprendices de ELE de nivel C1 para realizar tareas que requieren la interpretación de implícitos de un texto: estas dificultades se han localizado en la generación de inferencias enunciativas, referenciales y léxicas. También hemos diseñado un tratamiento didáctico para el entrenamiento de la capacidad inferencial, adaptando un tratamiento pensado para nativos que acceden a la universidad y lo hemos implementado en el aula de ELE a través de varias sesiones a lo largo de un mes y medio de curso. El tratamiento cubrió las principales dificultades observadas y se compatibilizó con el resto de los contenidos habituales del programa. Hemos analizado la incidencia del tratamiento en la comprensión lectora y la competencia inferencial de los estudiantes y, en ambos casos, esta incidencia ha resultado positiva, aunque también se ha percibido que las inferencias enunciativas presentan dificultades especiales para los estudiantes que el tratamiento didáctico no ha resuelto completamente. Siguiendo el último de los objetivos planteados, hemos observado la percepción de los estudiantes acerca de la utilidad del tratamiento didáctico, que también ha sido positiva, y de la que hemos obtenido información relevante no solo en cuanto a la apreciación del tratamiento, sino también en cuanto a su dificultad y opinión general del curso de inferencias.

En cuanto a los principios teóricos expuestos en el capítulo 3, abordamos en primer lugar aquellos que concuerdan con nuestros resultados. A lo largo del tratamiento didáctico ha habido un trabajo de comprensión lectora basado en el concepto de interacción texto-lector-contexto. Sin esa interacción, habría resultado imposible el trabajo de inferencias enunciativas, por ejemplo. En efecto, para responder a las cuestiones relacionadas con este tipo de inferencias, el alumno no ha podido limitarse a la simple decodificación del texto, sino que ha tenido que recurrir a su conocimiento del mundo, en el que cobran sentido los propósitos del autor, las reacciones del lector ante el texto o los distintos matices del propio mensaje. Cabe pensar que si la lectura fuera solo una tarea de desciframiento de códigos, probablemente habríamos obtenido los mismos resultados en las pruebas de diagnóstico que en los respectivos post-test. Esta mejoría en los resultados nos lleva a confirmar otros puntos del marco teórico. Uno de estos puntos es la diferenciación entre estrategias de CL propuesto por Escalante (1990, citado por Caldera y Bermúdez 2007), que establecía una diferencia entre las estrategias de lectura utilizadas de forma libre, ya sea consciente o inconscientemente y aquellas inducidas por un sistema instruccional diseñado por el profesor. Esta diferencia ha sido palpable en las respuestas a la pregunta sobre estrategias utilizadas en la prueba de diagnóstico en comparación con la prueba final: en la primera apenas se hacía referencia a ninguna estrategia y, cuando se hacía, era de forma imprecisa, mientras que en la segunda, todos los alumnos aportaron respuestas más completas, con varios ejemplos de estrategias. La diferencia entre un estadio metacognitivo y otro es, en este caso de forma exclusiva, producto de la instrucción en estrategias incluida en el tratamiento didáctico.

También la teoría minimalista encuentra concordancia en nuestros resultados, pues en las pruebas de diagnóstico resultaron particularmente difíciles algunos de los ejercicios propuestos y su mejora dependía de la aplicación de ejercicios específicos

para mejorar la competencia inferencial. En caso contrario, las inferencias señaladas no se habrían producido por no considerarse imprescindibles para la comprensión.

Un último aspecto teórico del que se puede extraer alguna conclusión relevante es el resultado obtenido en las pruebas de CL, para las que ya indicamos que había aspectos que considerar, en concreto, que las herramientas de toma de datos utilizadas tenían características propias. En efecto, cabe considerar que las pruebas de CL del DELE evalúan, de forma prácticamente exclusiva, la capacidad de *skimming* y *scanning* del lector, lo que pone en entredicho que sea una prueba de verdadera *comprensión lectora*. Podemos afirmar que nuestro tratamiento didáctico profundiza en aspectos de la comprensión diametralmente opuestos a la captura de datos muy específicos, y en este sentido, la herramienta de toma de datos para la CL podría ser una limitación de nuestro estudio. Sin embargo, en defensa de esta herramienta cabe hacer referencia a los similares resultados de ligera mejoría en las pruebas de CL y en las de inferencias, lo que puede apuntar a una demostrada correlación entre las destrezas empleadas para la resolución de ambas pruebas.

Por otro lado, también apreciamos ciertos aquellos aspectos teóricos en los que no coinciden nuestros resultados con el marco aportado en la bibliografía. Para empezar, más que una discordancia, vemos oportuno aportar una adaptación teórica al ámbito de aprendizaje de L2: los contenidos implícitos en el aprendizaje de segundas lenguas son más numerosos y abarcan más tipos de inferencias que en un contexto en lengua materna. La información omitida por evidente puede no serlo tanto cuando la lectura se realiza en una lengua extranjera. El limitado dominio del léxico y de las referencias culturales, entre otras dificultades, condicionan en gran manera la realización de inferencias en L2. Y es que el proceso de CL se apoya en los marcos comunes de conocimiento que deben compartir escritor y lector, y este fundamento básico puede verse comprometido en el aula de idiomas.

Con respecto a los estudios empíricos que mostraban el estado de la cuestión, nuestros resultados coinciden con los de Perilla, Rincón, Gil y Salas (2004), cuyo estudio, también realizado en el ámbito universitario, aunque con informantes nativos, mostró dificultades similares en cuanto a tareas que requerían la interpretación de los implícitos de los textos. Además, las mayores dificultades se encontraron en “las preguntas relativas a los interlocutores y a sus respectivas posiciones dentro del discurso”, extremo en el que coincide con nuestros bajos resultados en inferencias enunciativas. También coinciden nuestros resultados con los de Peronard (2005) en cuanto a la variabilidad de resultados, si bien, en general, estos han sido positivos. La autora achaca los peores resultados a la gran heterogeneidad de los informantes, su asistencia irregular y a la mayor dificultad del post test utilizado. De estos factores, los dos últimos también pueden haber influido en nuestro estudio.

En el estudio de Echevarría (2006), los alumnos también mostraron “una mayor dificultad para conseguir una representación organizada de la información del texto que para captar las ideas del mismo”. Lo que la autora denomina *representación organizada* coincide, una vez más, con nuestras inferencias enunciativas, el mayor escollo didáctico de nuestro estudio. Por otra parte, también coincide en un resultado positivo obtenido: el referente a la capacidad adquirida de los alumnos para identificar la estrategia más eficaz en cada caso según el ejercicio propuesto (Echevarría 2006: 185).

En general, ante la falta de ejemplos de tratamientos didácticos implementados

para mejorar la competencia inferencial en el aprendizaje de ELE, del nuestro se puede concluir que las inferencias necesitan un aprendizaje guiado y explícito, que las más difíciles son las inferencias enunciativas, y que por tanto estas merecen un detenimiento y atención especial, con más ejemplos y ejercicios prácticos de los que nuestro tratamiento ofreció. También podemos concluir que aportar una variedad de géneros textuales enriquece el tratamiento y le da un propósito más universal al aprendizaje de las inferencias. Por último, de nuestro estudio extraemos datos que respaldan que las inferencias léxicas y referenciales son valoradas como útiles y son propensas a un amplio margen de mejora tras un tratamiento específico en un contexto de aprendizaje de L2.

Este estudio también tiene algunas limitaciones que exponemos a continuación. La voluntad de basarnos en un tratamiento didáctico predefinido ha tenido la ventaja de contar con un diseño respaldado en la bibliografía. Sin embargo, en ocasiones ha resultado demasiado complejo para nuestros alumnos el enfrentarse a cuestiones ya de por sí poco simples para los propios nativos. En la adaptación del estudio se procuró eliminar dificultades desproporcionadas, pero, en ocasiones, la temática principal del tratamiento original (investigación académica) resultó demasiado difícil y pudo condicionar la buena marcha del tratamiento, así como sus resultados.

También ha podido limitar este estudio el horario elegido para el tratamiento. De las 4 clases semanales, el tratamiento se impartió en la última de ellas y era frecuente que no asistieran todos los alumnos, a pesar de que la asistencia era obligatoria. Por otra parte, dos de los estudiantes no realizaron la prueba de CL final y sus puntuaciones iniciales tuvieron que ser, por tanto, eliminadas.

Una limitación más es que la competencia inferencial abarca diferentes tipos de inferencias, pero en nuestro estudio nos hemos limitado a tres de ellas, si bien los resultados sugieren que aun así es un número demasiado ambicioso, y que de haber abarcado tan solo un tipo o dos, probablemente se habría podido profundizar más y haber conseguido resultados más relevantes.

Esta última limitación es a la vez una línea abierta para futuras investigaciones. Sería interesante diseñar e implementar un tratamiento que incluyera, por ejemplo, inferencias macroestructurales, o que ampliara el trabajo con inferencias léxicas, que tan útiles han considerado nuestros informantes. También propondríamos rediseñar ciertos puntos del tratamiento, diversificar más sus temas y simplificar los contenidos que se consideren más complejos. Y sobre todo, en futuros tratamientos didácticos similares al nuestro, sería fundamental que los alumnos entendieran la utilidad del mismo desde el principio. Para ello, estamos convencidos de que ayudará que el tratamiento tenga un carácter menos *primerizo* que este, menos condicionado por los contratiempos ocasionales derivados de la falta de experiencias previas parecidas. Por último, implementar un tratamiento en inferencias en otros contextos de enseñanza de ELE sería útil para respaldar o refutar nuestros resultados.

6. Referencias bibliográficas

- ACQUARONI, R., (2004): “La comprensión lectora”, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 943-965.
- AJIDEH, P. (2003): “Schema Theory-based pre-reading tasks: a neglected essential in the ESL reading class”, *The Reading Matrix*, 3, (1).
- ALDERSON, J.C. (2000): *Assessing reading*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ANDERSON, R.C. y PEARSON, P.D. (1984): *A Schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- ARAVENA, M.S. (2004): “Noción de inferencia y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral”, *Onomázein*, 10 (2), 145-162.
- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*, New York: Henry Holt. <<http://www.scribd.com/doc/976242/Bloomfield-Leonard-Language-And-Linguistics-1933>> [consulta: 11 julio 2014]
- BREWER, W.F. y NAKAMURA, G.V. (1984): *The Nature and Functions of Schemas*, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- CALDERA, R. y BERMÚDEZ, A. (2007): “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos”, *Educere*, 11 (37), 247-255.
- CARLINO, P. (2003): “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, *Educere*, 6 (20), 409-420.
- CASSANY, D. (2010): “Sobre las inferencias en ELE y L2”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 7 (4), 32-43.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1967): “A Review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior”, *Readings in the Psychology of Language*, 142-143.
- CISNEROS, M., OLAVE, G. y ROJAS, I. (2013): *Alfabetización académica y lectura inferencial*, Bogotá: Ecoe Ediciones.
- CORRADO, R.E. y EIZAGUIRRE, M.D. (2003): “El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. <<http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=corrado+eizaguirre&btnG=&lr=>> [consulta: 25 marzo 2014]
- DAY, R. y PARK, J. (2005): “Reading in a Foreign Language: Developing reading comprehension questions”, *Reading in a Foreign Language*, 17 (1). <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2005/day/day.html#appendixa>> [consulta: 17 septiembre 2013]
- ECHEVARRÍA, M.Á. (2006): “¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior», *Revista de Psicodidáctica*, 11 (2), 169-188.

- EGUILUZ, J. (2011): “La evaluación de la comprensión lectora: selección de textos y formulación de ítems”, Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (eds.), *La lectura en lengua extranjera*, Londres: Portal Education, 272-294.
- EGUILUZ, J. y EGUILUZ, Á. (1998): “La evaluación de la comprensión lectora”, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1025-1041.
- ESCALANTE, D. (1990): *La adquisición de la lectoescritura*, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.
- ESCUADERO, I. y LEÓN, J.A. (2007): “Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión”, *Revista signos*, 40 (64), 311-336.
- GARNHAM, A. (1992): “Minimalism Versus Constructionism: a false dichotomy in theories of inference during reading”. *Psychology*, 3 (63). <<http://www.cogsci.ecs.soton.ac.uk/cgi/psyc/newpsy?3.63>> [consulta: 28 febrero 2014].
- GOODMAN, K.S. (1965): “A linguistic study of cues and miscues in reading”, *Elementary English*, 42 (6), 639-643.
- GOODMAN, K.S. (1967): “Reading: A psycholinguistic guessing game”, *Journal of the Reading Specialist*, 6 (1), 126-135.
- GRACIA, Á. (2006): “La Lectura - una destreza imprescindible para la adquisición de español como lengua extranjera”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 147-161.
- GRAESSER, A.C. (1981): *Prose comprehension beyond the word*, New York: Springer-Verlag. <http://scholar.google.es/scholar?q=graesser+1981+prose+comprehension&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5> [consulta 28 marzo 2014]
- GRAESSER, A.C. y BOWER, G.H. (1990): *Inferences and text comprehension*, San Diego, CA: Academic Press.
- GRAESSER, A.C., SINGER, M. y TRABASSO, T. (1994): “Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension”, *Psychological Review*, 101 (3), 371-395.
- GRELLET, F. (1981): *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GUTIÉRREZ-CALVO, M.G. (1999): “Inferencias en la comprensión del lenguaje” *Psicolingüística del español*. Trotta, 231-270.
- HYMES, D. (1971): *On Communicative Competence*, Filadelfia: University of Pensilvania Press. <http://www.academia.edu/download/30362865/competenciacomunicativa_1.1.pdf> [consulta 22 marzo 2014]
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- JOHNSON, N.F. (1975): “On the function of letters in word identification: Some data and a preliminary model”, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14 (1), 17-29.

- JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1987): *The psychology of reading and language comprehension*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1998): *Más allá de la modularidad*, Madrid: Alianza. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1257556>> [consulta: 28 abril 2014]
- KINTSCH, W. (1974): *The representation of meaning in memory*, Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- KINTSCH, W. (1993): "Information accretion and education in text processing: Inferences", *Discourse Processes*, 16, 193-202.
- KISPAL, A. (2008): *Effective Teaching of Inference Skills for Reading*, National Foundation for Education Research.
- LEÓN, J.A. (2001): "Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación", *Revista Signos*, 34 (49-50), 113-125.
- LEÓN, J.A., MACCABELLI, M.S., ALBACETE, R.O. y ESCUDERO, I. (2011): "La generación de inferencias dentro de un contexto social: un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral", *Revista de investigación educativa, RIE*, 29 (1), 13-42.
- LOZANO, R. y GONZÁLEZ, B. (2013): "Actitudes sociolingüísticas hacia el español de estudiantes de Hispanística en Serbia", *Re i. Journal for Linguistics, Literaturology and Culturology*, 5 (6), 90-108.
- MADARIAGA, J.M. y MARTÍNEZ, E. (2010): "La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora. Un programa implementado por el profesorado", *Anales de Psicología*, 26 (1), 112-122.
- MAKUC, M. (2008): "Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos", *Revista Signos*, 41 (68), 403-422.
- MARTÍN LERALTA, S. (2011): "Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral : ejemplo de una prueba del examen DILE", *Lengua y migración*, 1(3). <<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/10823>> [consulta: 11 julio 2014]
- MARTÍN PERIS, E. (2011): "La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 246-270.
- MARTÍNEZ, M.C. (2002): *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- MCGEE, A. y JOHNSON, H. (2003): "The Effect of Inference Training on Skilled and Less Skilled Comprehenders", *Educational Psychology*, 23 (1), 49-59.
- MCKOON, G. y RATCLIFF, R. (1986): "Inferences about predictable events", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 12, 82-91.
- MCKOON, G. y RATCLIFF, R. (1992): "Inference during reading" *Psychological Review*, 99 (3), 440-466.

- MCKOON, G. y RATCLIFF, R. (1998): "Memory-based language processing: Psycholinguistic Research in the 1990s", *Annual Review of Psychology*, 49 (1), 25-42.
- MEYER, B.J.F. (1975): *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- NÚÑEZ, P. (1996): «El conocimiento estratégico en alumnos universitarios: una aproximación metacognitiva», *XI congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*. Las Palmas de Gran Canaria, 19.
- PARODI, G. (1994): "Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras", *Anales del Instituto de lingüística*, (17), 9-24.
- PERILLA, A., RINCÓN, B., GIL, J.S. y SALAS, M. R. (2004): "El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario", *Lenguaje*, 32. <<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2741>> [consulta: 19 enero 2014]
- PERONARD, M. (2002): "Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión", *Onomazein*, 7, 95-115.
- PERONARD, M. (2005): "La metacognición como herramienta didáctica", *Revista signos*, 38 (57), 61-74.
- PRESSLEY, M. (2006): "What the Future of Reading Research Could Be", *International Reading Association's Reading Research*. Chicago, Illinois.
- REDER, L.M. (1980): "The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: A critical review", *Review of Educational Research*, 50, 5-53.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. y RUIZ DE ZAROBÉ, L. (2011): *La lectura en lengua extranjera*. Londres: Portal Education.
- RUMELHART, D.E. (1975): "Notes on a schema for stories", D.G. Borro y A.M. Collins (eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive psychology*, New York: Academic Press, 211-236.
- RUMELHART, D.E. (1981): "Schemata: the building blocks of cognition", J.T. Guthrie (ed.), *Comprehension and Teaching*, Newark, Delaware: International Reading Association.
- SALVADOR, F., GALLEGO, J.L. y MIERES, C.G. (2007): "Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica", *Bordón*, 59 (1), 153-166.
- SAUSSURE, F. de, (1945): *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada. <<http://www.casadellibro.com/libro-curso-de-linguistica-general/9500393808/1179636>> [consulta: 30 enero 2014]
- SINGER, M. (1994): "Discourse inference processes", M. A. Gernsbacher (ed.), *Handbook of psycholinguistics*, San Diego, CA: Academic Press, 479-515. <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&uid=1994-97824-014>> [consulta: 31 marzo 2014]
- SINGER, M. y FERREIRA, F. (1983): "Inferring consequences in story comprehension", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22 (4), 437-448.

- SKINNER, B.F. (1957): *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- SORIA, M.P., MARTÍNEZ, M.J. y SÁNCHEZ, D. (2012): *Las claves del nuevo DELE C1*, Difusión. <<http://www.difusion.com/ele/coleccion/examenes/0/las-claves-del-nuevo-dele/referencia/las-claves-del-nuevo-dele-c1/>> [consulta: 26 mayo 2014]
- STEIN, N.L. y GLENN, C.G. (1975): "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema", *New Directions in Discourse Processing*, Norwood, NJ: Ablex, 53-120. <<http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=stein+y+glenn&btnG=&lr=>> [consulta: 24 marzo 2014]
- THOMSON, J. (1987): *Understanding teenagers' reading: Reading processes and the teaching of literature*. Nichols Publishing Company.
- TORRES DE MÁRQUEZ, E.M. (2003): "Bases teóricas para la comprensión lectora eficaz, creativa y autónoma", *Educere*, 6 (20), 380-383.
- TRABASSO, T. y SUH, S.Y. (1993): "Using talk-aloud protocols to reveal inferences during comprehension of text", *Discourse Processes*, 16, 3-34.
- URQUEHART, S. y WEIR, C. (1998): *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London: Longman.
- USÓ-JUAN, E. (2011): "Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente", Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (eds.), *La lectura en lengua extranjera*, Londres: Portal Education, 192-218.
- WHITEHEAD, J. (1989): "Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How do I Improve my Practice?'", *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 41-52.
- WILLIAMS, R. (1986): "Top ten'principles for teaching reading", *ELT Journal*, 40 (1), 42-45.

7. *Anexos*

I. PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

La imaginación se ha nutrido siempre de personajes que superan la debilidad humana: superhéroes sanos, inteligentes y con poderes sobrenaturales. La perfección ha sido el sueño del ser humano; la ciencia y la tecnología las herramientas más poderosas para buscarlo. En nuestra memoria perduran imágenes de “El Capitán América” o “El Hombre Araña”, ídolos de ficción que por errores de laboratorio o mutaciones genéticas se convirtieron en superhombres.

En 1953, los científicos James Watson y Francis Crick –basados en la información aportada por la científica Rosalinda Franklin–, sacaron a la luz, a través de un artículo _____ (1) en la Revista Nature, un descubrimiento sin precedentes: la estructura del ADN, esa molécula con forma espiral ubicada en el núcleo de las células que posee en forma codificada, toda nuestra información genética: la estatura, el color de los ojos, la tendencia a ser gruesos o delgados, o las posibles enfermedades que podríamos desarrollar durante nuestra vida. Casi cincuenta años después, un consejo internacional formado por científicos de seis países, logró descifrar la secuencia completa del genoma humano.

Conocer la estructura del ADN fue la entrada al campo de la manipulación genética y a procesos tan trascendentales como la clonación que permite la reproducción de organismos idénticos, y la modificación genética que puede evitar y curar definitivamente ciertas enfermedades congénitas, de allí que la optimización de este proceso representaría la posibilidad futura de un ser humano fisiológicamente perfecto. _____ (2), la oveja Dolly, primer organismo vertebrado producto de una clonación que sorprendió al mundo por haber logrado romper las barreras de la naturaleza, se tuvo que sacrificar después de envejecer a una velocidad superior a la normal; esto confirma que la clonación aún no es un proceso controlado en su totalidad y aumenta la incertidumbre acerca de la conveniencia de una futura clonación de humanos.

Entre todos los misterios con que se enfrenta la ciencia, el del origen del habla en los seres humanos es, quizá, uno de los más acuciantes. El ser humano es, en efecto, la única criatura sobre la faz de la tierra capaz de comunicarse a través del habla, ese conjunto de sonidos que, según un esquema mental bien definido, se transforma en la serie de símbolos articulados y organizados que conocemos como _____ (3). En octubre de 2001, científicos británicos anunciaron el descubrimiento del primer gen del lenguaje llamado FOXP2, lo cual suscita la esperanza de que la revolución genética esté próxima a identificar las raíces biológicas del pensamiento consciente, quizá aproximarse a lo que significa ser humano y, por consiguiente, avizorar la mecánica del pensamiento cognitivo, el proceso de desarrollo del ser humano y aún la evolución humana a partir del reino animal. Conseguido todo esto es fácil pensar que se pueda clonar un ser humano con unos pensamientos modificados genéticamente y hasta programados como en un computador.

Sin embargo, frente a estos descubrimientos, cabe pensar que se puede llegar a clonar un organismo humano, pero no repetir una persona; que se puede modificar genéticamente para lograr un ser humano fisiológicamente sano, pero no perfecto. No somos

_____ (4) genes, los rasgos más distintivos de nuestra personalidad se deben en gran medida al entorno que nos rodea, a la influencia de amigos, familia, personas con las que hemos interactuado y a las experiencias únicas que hemos vivido a través del tiempo.

El investigador Fabricio Rodríguez Dos Santos de la Universidad Federal de Minas Gerais Brasil, uno de los pocos latinoamericanos que investiga en el Proyecto del Genoma Humano, dice que aunque la modificación genética puede curar enfermedades congénitas y _____ en casos como la infertilidad, todavía no se conocen las consecuencias que a largo plazo, y en generaciones posteriores, tendría este tratamiento y afirma: “El hombre debe continuar haciendo hijos como lo ha hecho hasta ahora. La eugenesia, ciencia que busca crear al hombre perfecto, solo vendría a degenerar la condición humana”.

Como consecuencia _____ (5) derivada del conocimiento de nuestros genes, se podría originar una nueva clase de discriminación en el futuro. Si la ciencia permite conocer toda la información genética de las personas, muchas pueden ser estigmatizadas, descalificadas para ciertas labores o excluidas de beneficios como los seguros de salud, al comprobarse que tienen tendencia a determinadas enfermedades o a determinados comportamientos.

Y en cuanto a estos descubrimientos, puestos al servicio del ser humano, ya circulan alimentos transgénicos, resistentes a ciertos insectos, plagas, herbicidas y con mayor calidad nutricional. Con estos nuevos productos se ahorran millones de dólares en recursos destinados a combatir las plagas y a mejorar los alimentos. Estas características dependen, en su mayoría, de un solo gen, así que el proceso de transgénesis es relativamente sencillo. A pesar de las múltiples ventajas de _____ (6) proceso, son cuestionables las consecuencias; por ejemplo, las plantas y alimentos transgénicos podrían generar problemas económicos y ecológicos. Si se siembran plantas resistentes a insectos, en las parcelas vecinas estarían obligados a implementar ese mismo tipo de cultivo, de lo contrario los insectos arreciarían su ataque contra las plantas naturales que no tienen esta protección. Tampoco se conocen los efectos colaterales que pueden tener el consumo de estos alimentos.

Como en el cuento de los frijoles mágicos, en que unas semillas crecen hasta las nubes, la ciencia a través de la modificación genética produce resultados sorprendentes en los campos vegetal y animal que podrían superar cualquier historia fantástica: un álamo que biorremedia la contaminación ambiental por mercurio; un tomate que gracias a la introducción artificial de un gen proveniente de un pez (transgénesis) dura más tiempo fresco; árboles, ratones y renacuajos bioluminiscentes que brillan en la oscuridad y permiten visualizar el desarrollo de sus órganos internos, debido a que se les han introducido los genes de la luciérnaga. Y ante todo, seres humanos _____ (7) serían fiel copia de otros del pasado, pero desadaptados para los nuevos tiempos. La ciencia le ha permitido al ser humano mejorar notablemente su calidad de vida, pero también lo podría poner a las puertas de grandes desastres.

1. De acuerdo con el texto leído, responde a las siguientes preguntas:

ENUNCIADOR (autor)	LO REFERIDO (texto)	ENUNCIATARIO (lector)
a) ¿Qué voz o voces enuncian?	c) Según el estilo, el léxico y el tono, ¿con qué <u>adjetivos</u> se puede caracterizar el contenido?	e) ¿Para qué voz o voces se enuncia?
b) ¿Cuál es la perspectiva del autor? ¿Qué opinión tiene?	d) ¿El texto está organizado en forma de una historia que se relata?, ¿o de una posición que se defiende?, ¿o de un tema que se describe y explica?, ¿o de un hecho que se informa? De las anteriores formas de organización, ¿cuál predomina?	f) ¿Qué reacción cree que tendrá el lector al leer este texto?

2. Deduzca el significado de los siguientes términos a partir del contexto de la lectura (puede responder en su lengua):

2.1 [...] un álamo que biorremedia la contaminación ambiental por mercurio; un tomate que gracias a la introducción artificial de un gen proveniente de un pez (transgénesis) dura más tiempo fresco; árboles, ratones y renacuajos bioluminiscentes que brillan en la oscuridad y permiten visualizar el desarrollo de sus órganos internos, debido a que se les han introducido los genes de la *luciérnaga*.

2.2 En octubre de 2001, científicos británicos anunciaron el descubrimiento del primer gen del lenguaje llamado FOXP2, lo cual *suscita* la esperanza de que la revolución genética esté próxima a identificar las raíces biológicas del pensamiento consciente.

2.3 Conocer la estructura del ADN fue la entrada al campo de la manipulación genética y a procesos tan trascendentales como la clonación que permite la reproducción de organismos idénticos, y la modificación genética que puede evitar y curar definitivamente ciertas enfermedades *congénitas*, de allí que la optimización de este proceso representaría la posibilidad futura de un ser humano fisiológicamente perfecto.

3.

3.1 Reemplace el conector subrayado por otro que no altere el sentido de la oración: Sin embargo, frente a estos descubrimientos, cabe pensar que se puede llegar a clonar un organismo humano, pero no repetir una persona; que se puede modificar genéticamente para lograr un ser humano fisiológicamente sano, pero no perfecto.

3.2 Relacione la oración usando un conector:
El ser humano debe continuar haciendo hijos como hasta ahora _____. La eugenesia solo vendría a degenerar la condición humana.

3.3 “La oveja Dolly, primer organismo vertebrado producto de una clonación que sorprendió al mundo por haber logrado romper las barreras de la naturaleza, se tuvo que sacrificar después de envejecer a una velocidad superior a la normal; esto confirma que la clonación aún no es un proceso controlado en su totalidad y aumenta la incertidumbre acerca de la conveniencia de una futura clonación de humanos”.

¿A qué hace referencia el término subrayado?

3.4 “Si se siembran plantas resistentes a insectos, en las parcelas vecinas estarían obligados a implementar ese mismo tipo de cultivo, de lo contrario los insectos arrearían su ataque contra las plantas naturales que no tienen esta protección. Tampoco se conocen los efectos colaterales que pueden tener el consumo de estos alimentos.”

¿A qué alimentos hace referencia el término subrayado?

4.

4.1 Escriba la idea central del texto en una frase.

4.2 Cree un título para el texto.

4.3 Escriba tres palabras claves:

5. **¿Cuál de las siguientes oraciones pretende explicar y cuál busca convencer?**

5.1. Un consejo internacional formado por científicos de seis países, logró descifrar la secuencia completa del genoma humano.

5.2. La ciencia le ha permitido al ser humano mejorar notablemente su calidad de vida, pero también lo podría poner a las puertas de grandes desastres.

6. **Rellene cada hueco del texto con la palabra que crea adecuada (solo una palabra por hueco. Las palabras pueden tener cualquier categoría gramatical).**

7. **¿Hay algún ejercicio/s que le haya parecido especialmente difícil/es? ¿Por qué? ¿Ha encontrado alguna estrategia útil para resolverlos? (Puede responder en su lengua.)**

II. PRUEBA INICIAL DE COMPRENSIÓN LECTORA

Tarea 1

A continuación tiene un texto donde se explican los derechos del cliente de una compañía telefónica. Lea el texto y conteste a las preguntas (1-6). Seleccione la opción correcta (A, B o C).

Teleplán

Derechos del usuario de telefonía fija

En cumplimiento de la normativa vigente nos ponemos en contacto con usted para reiterarle los derechos que le asisten como usuario de nuestros servicios. Tales derechos, detallados a continuación, le serán comunicados periódicamente cada seis meses.

Según esta normativa, todos los operadores deben disponer de un departamento de atención al cliente. *Teleplán* pone a su disposición para cualquier consulta el teléfono de atención gratuito 2002, la línea de atención comercial y la página web de teleplan.com.

Si usted se ha dado de alta con nosotros telefónicamente, debe saber que tiene derecho a disponer de un contrato escrito en el que figuren las condiciones que se le aplican. Si no lo ha recibido, puede solicitarlo en teleplan.com o en el teléfono gratuito 900 456 667.

Usted tiene derecho a darse de baja en cualquier momento de los servicios contratados. El único requisito es que nos lo comunique con una antelación mínima de dos días hábiles respecto al momento en el que ha de surtir efecto.

Puede darse de baja a través de las siguientes vías:

— Por teléfono, llamando al número 2002. En ese caso, conserve el número de referencia de su baja, que le facilitaremos.

— Por fax, enviando una carta al número de fax 902897654, indicando sus datos personales y número de teléfono.

— Por correo, a la dirección siguiente: Apartado de Correos 2000. Barcelona.

Una vez recibida su solicitud, se tramitará la baja en el plazo mínimo de dos y máximo de diez días hábiles.

Teleplán le comunicará con un mes de antelación cualquier modificación del contrato que tenga su causa en alguno de los motivos válidos que constan en él, como puede ser, por ejemplo, la subida de precios. Si no está de acuerdo con las nuevas condiciones podrá resolver el contrato sin penalización. Todo ello sin perjuicio de las condiciones particulares de permanencia que, en su caso, usted pudiera haber suscrito.

Usted puede solicitar la restricción de las llamadas internacionales y servicios de tarificación adicional (prefijos 403, 406, 407 y 605). Tras su petición le activaremos la restricción en un plazo máximo de diez días, tras el cual será imposible acceder a este tipo de llamadas desde su teléfono, salvo que usted lo vuelva a solicitar. En relación con los servicios de tarificación adicional, si Vd. no está de acuerdo con su facturación, debe saber que, si no pagara la parte de la factura correspondiente a estos servicios, no se le cortará el servicio telefónico, aunque sí el acceso a estos prefijos.

En caso de interrupción temporal del servicio el operador está obligado a indemni-

zarle, al menos con una cantidad que se determina en función tanto del tiempo durante el cual la línea estuvo interrumpida, como de la media de consumo de los tres últimos meses. Si la cantidad resultante es superior a un euro, la compensación se realizará automáticamente en la siguiente factura.

Si usted tiene servicio de acceso a Internet, en caso de interrupción temporal del servicio, *Teleplán* está obligada a indemnizarle con una cantidad que se determina prorrateándose la cuota mensual por el tiempo en que la línea estuvo interrumpida. *Teleplán* le indemnizará solo cuando la interrupción se haya producido en horario de 8 a 22 horas y haya sido superior a seis horas.

En caso de que usted no esté de acuerdo con la parte de la factura relativa a Internet, debe saber que, si abona la parte de la factura relativa a las llamadas telefónicas, no puede cortarse el acceso al servicio telefónico, aunque sí el acceso a Internet.

Si usted tiene algún problema en su relación contractual, puede ponerse en contacto con nosotros a través de nuestro servicio de atención al cliente, que le asignará un número a su queja. Transcurrido un mes desde su presentación, si no está satisfecho con la solución obtenida o si no hubiese recibido respuesta a la misma, con ese número puede presentar una reclamación ante la oficina de Atención al Usuario de Telecomunicaciones del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

Usted puede contactar con la Oficina de Atención al Usuario de Telecomunicaciones del Ministerio a través del número 901453377 o en la web www.usuariotelef.com. En ella le asesorarán sobre sus derechos y sobre la manera de presentar una reclamación en caso de que no obtuviera respuesta satisfactoria por nuestra parte.

PREGUNTAS

1. Según este documento, el cliente de Teleplán...
 - a) puede descargar su contrato desde la página web de la compañía.
 - b) recibirá comunicación semestral de los cambios en las condiciones.
 - c) puede contratar sus servicios sin haber firmado ningún contrato.
2. Abandonar el servicio de esta compañía...
 - a) requiere algunos días hasta que se lleva a cabo.
 - b) puede conseguirse de forma inmediata a través del teléfono.
 - c) se tramita a través de un número telefónico exclusivo para ello.
3. En caso de subida de precios, los antiguos clientes de Teleplán pueden...
 - a) conservar los precios antiguos un mes más que los nuevos clientes.
 - b) rescindir el contrato por desacuerdo con la medida.
 - c) renegociar con la empresa sus condiciones de contratación.
4. Esta compañía ofrece al usuario la opción de...
 - a) negociar el costo de las llamadas de tarifa especial.
 - b) retrasar el pago de una parte de la cuota en caso de necesidad.
 - c) limitar determinados servicios de llamadas muy costosos.

5. En caso de tener también contratado el acceso a Internet,...
 - a) el impago de este servicio no afectará al servicio de llamadas.
 - b) se obtiene una reducción de precios entre las 8 y las 22 horas.
 - c) tendrá una tarifa especial si el consumo supera las seis horas.

6. En caso de que quiera presentar una reclamación,...
 - a) dispone de un mes desde que se da el problema.
 - b) debe hacerlo a través de la página web de la compañía.
 - c) dispone de un servicio público de orientación.

Tarea 2

Lea el siguiente texto, del que se han extraído seis párrafos. A continuación lea los siete fragmentos propuestos (A-G) y decida en qué lugar del texto (7-12) hay que colocar cada uno de ellos.

HAY UN FRAGMENTO QUE NO TIENE QUE ELEGIR.

El desafío de las nuevas generaciones

Para encontrar un sentido a las complejas relaciones entre jóvenes e instituciones, un ejercicio útil consistiría en recordar los contextos en que estas generaciones se han desarrollado. Tal empresa nos llevaría a observar, por un lado, que no es solo la población joven la que cambia, sino la sociedad en su conjunto, y por otro, que no es únicamente la juventud la que modifica la sociedad, sino más bien la sociedad la que cambia el modo de ser joven.

Sin ánimo de ser exhaustivo, hay varios puntos que me parecen importantes a la hora de comprender a los adolescentes de hoy. En primer lugar, se trata de una generación nacida en democracia. 7 _____.

También es esta la generación más escolarizada de la historia del país. En comparación con épocas anteriores, no solo hay más jóvenes en las aulas, sino que también pasan más tiempo dentro de ellas. En consecuencia, muchos jóvenes han recibido una mayor formación que sus padres y albergan mayores expectativas sobre sus trayectorias de futuro. 8 _____.

No podemos olvidar que la actual es una generación marcada por el mercado. Para bien o para mal, cuando los jóvenes de hoy estaban conformando su identidad vivieron el auge del consumo: a sus casas llegaron diversos bienes suntuarios, televisores y tarjetas de crédito, así como deudas. 9 _____. En términos sencillos el mensaje es el siguiente: eres lo que puedes comprar.

La actual es una generación conectada, y versátil en el uso de nuevas tecnologías. Eso les permite comunicarse a amplia escala y con bajos niveles de control. Los jóvenes de hoy pueden socializar con autonomía y sin la supervisión de nadie, valiéndose de códigos y símbolos propios. 10 _____.

Para esta generación han perdido peso las que fueran fuentes tradicionales de identidad, especialmente la política, la religión y la familia. Si bien esto es una tendencia general de la sociedad chilena de principios del siglo XXI, parece radicalizarse entre

los jóvenes. El valor y el mandato social de ser uno mismo, el hecho de que sean “mis” deseos, acciones y méritos los que definan “lo que soy”, está bastante extendido entre los adolescentes. 11 _____.

Esta generación creció al tiempo que se debilitaba el poder de las instituciones de socialización – familia o escuela- y de las autoridades respectivas –padres y profesores- para establecer reglas e imponer sus criterios. Hoy prima la lógica de la negociación. De todas, formas, hay que observar que este cambio no solo se explica por la desaparición progresiva de la cultura autoritaria o por la percepción juvenil de que poseen una total autonomía. 12 _____.

Eso no hace que desaparezca su solidaridad o su preocupación por los demás, pero sí cambia el eje de identidad. Es muy difícil que nadie les diga lo que deben ser en el futuro, ya que ellos perciben que su vida está en sus manos y que serán ellos quienes elijan lo que quieren ser.

(Adaptado de www.revistadesarrollohumano.org)

FRAGMENTOS	
A.	La globalización ha flexibilizado las fuentes que operaban como referentes en la construcción de su identidad. Un adolescente en los años cuarenta tenía como referente a su familia y quizás a alguna autoridad.
B.	Esto no solo se refiere al régimen político que los vio crecer, sino más bien al hecho de que ellos han podido desarrollar sus prácticas en espacios de mayor libertad y mayores derechos puesto que crecieron en un contexto más abierto y plural que el de décadas pasadas.
C.	Se instalaron los centros comerciales, que se convirtieron en importantes espacios de encuentro, y llegó la publicidad, que utiliza el consumo como lenguaje y como símbolo para que cada uno defina su identidad.
D.	La dificultad histórica que enfrenta la autoridad a la hora de imponerles reglas con el pretexto de que serán útiles en el futuro se complica, porque este se ha vuelto incierto y volátil y son justamente las nuevas generaciones las mejor preparadas para enfrentarlo.
E.	Esto ni siquiera es una elección voluntaria, sino el resultado de la sociedad en la que les tocó crecer: entre el consumo y las tecnologías, en familias con padres ausentes por largas jornadas de trabajo.
F.	A todo esto se le suma una sociedad que pone insistentemente a la educación como el centro de las posibilidades de desarrollo de las personas.
G.	Los contextos ayudan a comprender las nuevas dinámicas de las identidades juveniles, pero hay que adentrarse en ellas si se desea ganar claridad y profundidad. Ahí pueden observarse más nítidamente los procesos mediante los cuales se define la relación de los jóvenes con las instituciones.

Tarea 3

Lea el texto y responda a las preguntas (13-18). Seleccione la opción correcta (A, B o C).

NUEVAS REGLAS DEL JUEGO

CYNTHIA CUCULIANSKY

Cada nuevo periodo económico, social y político en la Argentina sitúa a los profesionales de las consultoras de recursos humanos frente al desafío de ser creativos y procurar nuevas respuestas a las empresas.

Durante los años 90 la misión de estas organizaciones fue localizar personal cualificado, para lo que se precisaba ser originales y establecer una determinada forma de trabajo. Se elaboraron entonces una serie de procedimientos para reclutar y seleccionar personal, y se estableció una productiva relación con las empresas, a las que se les suministraba una información muy valiosa para la toma de decisiones. El elemento clave de aquella metodología era la presentación de “la terna”. Las consultoras empleamos este método porque necesitábamos que las empresas establecieran unos parámetros de comparación que les permitieran ver, en una variedad de candidatos, diferentes estilos de formación y culturas de trabajo y escogieran a los que mejor se ajustaran a sus requerimientos.

Este sistema funcionó mientras el mercado marcaba un ritmo paciente y tolerante. Era aquel un mercado en el que los postulantes establecían lazos de fidelidad ya en los procesos de selección, y donde el pacto establecido gozaba de particular valor. La palabra del postulante era clave, dado que la empresa tenía el poder de decidir sobre la incorporación, y como, siempre que la empresa encajara con sus expectativas de trabajo y de beneficios, el candidato iba a cumplir con su palabra, se llegaba a un acuerdo y la incorporación se llevaba a efecto.

Aquella fue una época dorada en la que las tres partes, consultora, empresa cliente y candidatos establecían los acuerdos, respetaban los procesos y cumplían con los plazos y la palabra dada. Pero las cosas cambiaron.

En el fatídico 2001 nos hallamos ante una infinidad de candidatos que presentaban excelentes perfiles y escasas exigencias porque precisaban reinsertarse en el mercado laboral. La superpoblación de postulantes hizo que tuviéramos que agruparlos en cuartetos, en quintetos y hasta en grupos de diez postulantes, todos con currículos tales que permitían que se les presentase para que el cliente eligiera. Siempre era el cliente quien tenía la última palabra, pero eso conllevaba que, mientras se tomaba la decisión, el postulante alimentaba la esperanza de ser el elegido.

Hoy día, gracias a la capacidad de recuperación de los argentinos, nos encontramos en un contexto diferente, que nos empuja a repensarnos y a innovar para proporcionar mejores respuestas. Por parte de las empresas, hoy el requerimiento es: “Queremos los mejores recursos, con el mayor potencial y en el menor tiempo posible”. Los profesionales, por su lado, buscan oportunidades de crecimiento laboral y económico a través de la participación paralela en varios procesos de selección, y se decantarán por el mejor postor. Ante tal situación, proponemos una reflexión conjunta acerca de lo que llamamos las reglas del juego.

El tablero de los años noventa exigía que mostráramos el valor agregado del proceso de selección. Inventamos la terna, la pusimos en práctica y hoy ya es un código. En los años siguientes al 2001 el tablero se llenó de perfiles con alta capacidad y con bajas pretensiones económicas. Para salir de aquella situación coyuntural desarrollamos la idea del abanico de postulantes y funcionó.

En el tablero de hoy el jugador clave es el postulante, que es quien impone condiciones y plazos. En el proceso actual la selección es mutua, pues la empresa también debe constituir la mejor opción si quiere que el candidato la elija. Nuestro esfuerzo debe centrarse en diseñar formas de conocer los plazos de los que se dispone para tomar decisiones, puesto que es probable que los postulantes a una plaza se encuentren inmersos en otros procesos de selección. Ya no es inusitado escuchar a candidatos que comentan

que están sondeando el mercado y que solo en caso de que les ofrezcan condiciones muy ventajosas abandonarán su actual puesto de trabajo, e incluso afirmaciones como que son conscientes de que les ofrecen lo que demandaban, pero que su empresa quiso retenerlos y mejoró las condiciones.

En esta nueva realidad es preciso tomar decisiones en el tiempo adecuado y diseñar procesos internos más ágiles que faciliten la incorporación de los recursos disponibles.

(Adaptado de www.sht.com.ar/archivo/temas/reglas.htm Argentina)

PREGUNTAS

13. La autora del texto trata de mostrar...
 - a) la variación que han experimentado las contrataciones de los trabajadores.
 - b) los cambios en los requisitos de las empresas para la búsqueda de personal.
 - c) la adaptación a los tiempos de las empresas de selección de personal.
14. La metodología de trabajo de *la terna* permitía que las consultoras...
 - a) presentaran distintos perfiles a la empresa.
 - b) establecieran las condiciones de contratación.
 - c) compararan a todos los candidatos de forma justa.
15. En los noventa, el proceso de selección de personal se caracterizaba por...
 - a) la rapidez.
 - b) el compromiso.
 - c) la flexibilidad.
16. Según el texto, a partir del año 2001...
 - a) los trabajadores se esforzaron en mejorar su perfil.
 - b) había más demanda que oferta de trabajo.
 - c) las consultoras subieron su nivel de exigencia.
17. Según la autora, en el momento actual...
 - a) las empresas se someten a la selección de las consultoras.
 - b) los candidatos deben sondear el mercado.
 - c) las consultoras deben calcular bien los tiempos de decisión.
18. Para el momento actual, la autora recomienda a las consultoras...
 - a) ser más exigentes con las empresas.
 - b) ser más rápidas en los procesos.
 - c) desconfiar de las candidaturas.

Tarea 4

A continuación tiene seis textos (A-F) y ocho enunciados (19-26). Léalos y elija el texto que corresponde a cada enunciado.

Recuerde que hay textos que deben ser elegidos más de una vez.

TESIS DOCTORALES SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA. RESÚMENES

A.	<p>FISIOLOGÍA METABÓLICA. Marcos Maynar. Universidad de Extremadura</p> <p>En la presente tesis doctoral se realiza un amplio estudio de los principales aspectos relacionados con el metabolismo de los ciclistas profesionales. Se estudian en profundidad aspectos tan importantes en la fisiología del ejercicio como el metabolismo del agua y de los electrolitos, los lípidos y ácidos grasos, las proteínas y un tema de gran actualidad como es el de los radicales libres en el ciclista y su relación con los procesos de envejecimiento. Para ello se contó con un grupo numeroso de ciclistas profesionales que han participado en la Vuelta Ciclista a España. El estudio se realizó con muestras sanguíneas obtenidas al inicio y al fin de dicha carrera, siendo la primera vez que se realizaba un estudio de este tipo.</p>
B.	<p>ANÁLISIS DE LA PRENSA DEPORTIVA. Jesús Rodríguez. Universidad de Valladolid</p> <p>Esta investigación constituye una descripción del estado de la lengua del periodismo deportivo en diarios de difusión nacional. Es un estudio comparativo entre los años 30 del siglo pasado y la época actual. Recoge un análisis de las operaciones de adaptación del mundo del deporte a los sistemas de signos del periodismo, con su producción de textos y codificación lingüística en géneros y estilos. Cuenta con una caracterización sociolingüística de su relación con la comunidad de hablantes, con las instituciones lingüísticas y con la invasión de discursos ajenos al fútbol. Se acompaña de un estudio sistematizado de los factores históricos que influyen en el deporte. La parte central está dedicada al análisis del léxico de la norma estándar del periodismo escrito, con sus fenómenos de anomalías semánticas, creatividad, préstamos, hispanoamericanismos, etc. En los apéndices se abordan las características más destacadas del periodismo radiofónico y televisivo.</p>
C.	<p>ASPECTOS DE LA PRENSA DEPORTIVA. Gabriel Asenjo. Universidad de Navarra</p> <p>Esta investigación establece las diferencias entre el mensaje deportivo que desde los medios de comunicación reciben los alumnos de enseñanza secundaria y el que reciben a través del docente de Educación Física, estudiando a su vez al receptor de este mensaje deportivo en sus relaciones con los medios de comunicación y con el deporte. Mediante un análisis de contenido entre los principales medios deportivos, contabilizamos el número de términos agresivos, económicos y de rivalidad que emplea habitualmente cada modalidad deportiva. Tras encuestar a la población escolar observamos que, pese a la influencia de los medios, domina en el medio escolar el mensaje suministrado por el docente basado en conceptos educativos de juego limpio y formación humana.</p>
D.	<p>PSICOLOGÍA DEPORTIVA. Antonio del Cerro. Universidad de Barcelona</p> <p>La psicología del deporte es reconocida como disciplina independiente a partir del primer Congreso mundial de psicología del deporte, celebrado en Roma. Sin embargo, este reconocimiento solamente sirvió para que los psicólogos, influenciados todavía por el modelo médico dominante, se centraran en el estudio del deportista y no en el del deporte en sí. Esta tesis aborda el estudio de las funciones del psicólogo deportivo, que deben ser de colaborador y no de experto como ha venido siendo habitual. En este sentido, las funciones del psicólogo del deporte se dividen en dos grandes grupos: unas funciones interventivas y otras de carácter investigador. La función investigadora complementa la función interventiva, de forma que conocimiento y evaluación encuentran un sentido único en el desarrollo del papel del psicólogo.</p>
E.	<p>LA IMPORTANCIA DEL EJERCICIO. Máximo Pérez. Universidad de Zaragoza</p> <p>En los últimos años las investigaciones sobre infancia, ejercicio y salud se han desarrollado notablemente. La presente tesis tiene por objeto responder a una cuestión que no parece apenas reflejada en los textos de pediatría. La pregunta es cómo influye el ejercicio físico en la infancia. En la introducción se revisa el tema desde diversos puntos de vista: crecimiento y desarrollo, fisiología, ejercicio continuado, alimentación y nutrición. Para responder a este interrogante sometemos a un grupo de niños sanos de 10 a 12 años a una prueba de esfuerzo, previamente realizamos una historia clínica personal y familiar, un examen físico detallado y tomamos dos muestras de orina, una antes y otra tras la prueba. Asimismo, se analiza la frecuencia cardiaca, la tensión arterial y el consumo de oxígeno.</p>

F.	<p>METABOLISMO MUSCULAR. Narciso Bonet. Universidad de Zaragoza</p> <p>El efecto del no entrenamiento y su repercusión sobre la fibra muscular ha sido poco estudiado. Además, dentro de este tema existen pocas publicaciones que se refieran a deportes de equipo y menos aún referidas a adolescentes. Hemos valorado las consecuencias del desentrenamiento sobre el metabolismo muscular y su posible compensación por el efecto estimulador del crecimiento en adolescentes, escogiendo un deporte de equipo como el balonmano precisamente por ser de los menos estudiados, e intentando no variar el periodo de entrenamiento ni el periodo de descanso vacacional de los jugadores. El resultado obtenido nos ha conducido a la conclusión de que la práctica de un deporte parece acelerar la maduración esquelética, aunque no produce alteraciones en la composición fibrilar.</p>
----	--

(Adaptado de cdeporte.rediris.es/tesis.html, España)

PREGUNTAS

19. Según este estudio, se puede contrarrestar la posible influencia negativa de los medios de comunicación en un determinado segmento de la población.

A) B) C) D) E) F)

20. Uno de los aspectos investigados para esta tesis han sido los antecedentes médicos familiares de las personas estudiadas.

A) B) C) D) E) F)

21. Para este estudio se analizó la sangre de un elevado número de personas.

A) B) C) D) E) F)

22. En este caso, lo más importante era comprobar, en la práctica, los supuestos efectos del deporte durante el desarrollo físico humano.

A) B) C) D) E) F)

23. Esta tesis utiliza una perspectiva histórica para analizar su objeto de estudio.

A) B) C) D) E) F)

24. Esta tesis replantea los límites de actuación de una disciplina profesional en el ámbito deportivo.

A) B) C) D) E) F)

25. Antes de este trabajo se sabía mucho sobre las consecuencias de practicar deporte, pero no sobre las consecuencias de dejar de hacerlo.

A) B) C) D) E) F)

26. En esta tesis se señala que la actuación y el estudio especializado son dos aspectos complementarios de la disciplina que analiza.

A) B) C) D) E) F)

Tarea 5

Lea el texto y complete los huecos (27-40) con la opción correcta (A, B o C).

EL COMPUTADOR EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR

Nuestra época se caracteriza por las innovaciones tecnológicas y estas han determinado un cambio en la forma de aprender; el computador es la herramienta que se utiliza para las tareas destinadas a este fin. La educación, la información y la entretenición están en un solo dispositivo que, _____27_____ la imagen, genera una posibilidad única de reforzamiento de conceptos.

El aprendizaje visual es uno de los mejores métodos para enseñar y aprender a pensar. Se presentan las ideas de diversos modos y esto ayuda a los estudiantes _____28_____ más claro y organizado su pensamiento sobre una materia o un proceso y crea una estructura dentro del proyecto _____29_____ estén trabajando.

Diversos estudios indican que más _____30_____ 80% de la comprensión humana se realiza a través de la vista y que una imagen de apoyo mejora _____31_____ del contenido hasta 6,5 veces sobre las ocasiones en las que se utilizan solo palabras. Los mapas de ideas y mapas conceptuales son herramientas muy útiles para el pensamiento visual y eso ya lo han comprendido en las aulas.

La novedad que aportan los nuevos computadores, incluso aquellos _____32_____ bajo costo, es la de integrar en una sola placa de silicio la memoria gráfica y el procesador central, pues el objetivo era encontrar un equipo con unas determinadas características que _____33_____ responder a todos los requerimientos de los muchachos y _____34_____ seguirlos en las tareas y motivaciones que van apareciendo en el camino.

Las especificaciones técnicas que aparecen en las innumerables etiquetas, y que a veces resultan difíciles de entender para el usuario, pueden pasarse _____35_____ si lo que a uno le importa es la experiencia final, _____36_____ esas etiquetas no reflejan demasiado qué tan buenas son las experiencias.

Lo más importante no es si en un disco caben cincuenta o sesenta mil fotos, pues el uso del computador ya no se focaliza en _____37_____ de información. Se debe usar uno que, además de un buen procesador, _____38_____ una buena capacidad gráfica.

Los diseñadores de arquitectura gráfica saben que para lograrlo se necesita un equipo bien balanceado, pero también es importante reforzar las tendencias que _____39_____ el cuidado del medio ambiente. Esta tecnología limpia, denominada unidad de procesamiento acelerado, cuenta con el respaldo de varios fabricantes que la _____40_____ a sus nuevos modelos, diseñados para integrar potencia, diseño, portabilidad y rendimiento, potenciando de esta forma la enseñanza 2.0.

(Adaptado de José Luis Hernández. *América. Economía.*
Contenidos edición impresa)

Opciones

- | | | | |
|-----|------------------|--------------------|--------------------|
| 27. | a) debida | b) gracias | c) mediante |
| 28. | a) a tener | b) que tengan | c) sobre tener |
| 29. | a) en el que | b) al que | c) para que |
| 30. | a) de | b) que el | c) del |
| 31. | a) el retenedor | b) la retención | c) el retén |
| 32. | a) de | b) en | c) por |
| 33. | a) podrá | b) pudiese | c) pudo |
| 34. | a) en cambio | b) de otro modo | c) a la vez |
| 35. | a) por arriba | b) por alto | c) por encima |
| 36. | a) dado que | b) a nada que | c) siempre que |
| 37. | a) el manejo | b) la distribución | c) el almacenaje |
| 38. | a) tenga | b) tiene | c) tuviera |
| 39. | a) ayudará | b) aglutinan | c) propugnan |
| 40. | a) han propuesto | b) han incorporado | c) han participado |

III. TRATAMIENTO DIDÁCTICO

III. A. INFERENCIAS ENUNCIATIVAS — EL ENUNCIADOR

1.- Identifique las voces de este fragmento y si aparecen en forma de cita directa o indirecta.

(Microrrelato)

“Arroz”
István Örkény

— Arroz. ¡Te traigo una carta!

Me llama Arroz. Nosotros no tenemos nombre, ¿para qué? Sólo a dos tipos de queso, a dos tipos de pasta de dientes o a dos novelas hay que darles nombre para poder distinguirlos. Pero, ¿a dos granos de arroz? Abrí la carta, le eché un vistazo y se la devolví.

Yo sólo soy un grano de arroz, pero no me gusta que me confundan con otros.

2.- Ahora identifique las voces de este fragmento de novela autobiográfica y si están referidas de forma directa o indirecta. ¿Cuál es la opinión de la autora? ¿Las demás voces sirven para apoyar su opinión o para rebatirla?

(Novela)

Los médicos afirman que las mudanzas son una de las situaciones más estresantes en la vida de un hombre. Para los jóvenes es más fácil, dicen, pero para las personas mayores puede resultar fatal. Los ex yugoslavos se mudaron de la noche a la mañana. Muchos, que es lo más irónico, en la mudanza perdieron la casa. Aunque repiten sin cesar que ahora “cada uno está en su sitio”, la repetición insistente de la frase señala que cada vez tienen que convencerse primero a sí mismos. (Ugresic, pág 189.)

3.- Trata de reconocer todas las voces del texto y cómo se posicionan con respecto al tema que trata: la integración de estudiantes con discapacidad en Colombia.

(Artículo periodístico)

‘Hoy otra vez fui invisible’

“Hoy otra vez fui invisible, no tenía amigos, todos se iban de mi lado”, dice Samuel Martínez al recordar el rechazo de sus compañeros, que lo apartaban por su discapacidad.

Samuel tiene deficiencia visual y auditiva y está diagnosticado con un leve retraso mental que lo hacía apto, en términos cognitivos, para integrarse a un colegio regular.

Política de inclusión

Este mes comenzó a regir un decreto que reglamenta la forma como se deben invertir los recursos para apoyar a los niños con discapacidad o con talentos excepcionales. El programa ha permitido garantizar el derecho a la educación de más de 4000 niños, pero tiene dificultades en la práctica.

El primer obstáculo es la falta de preparación de los maestros para hacerse cargo de los alumnos con discapacidad. “En las escuelas el número de estudiantes por aula puede llegar hasta 50, de modo que atender de manera particular a un niño con necesidades especiales resulta complicado”, indica Margarita Posada, miembro de una red de maestros integradores de Bogotá.

Pero también hace falta abrir la mente de la gente para respetar las diferencias. “Que yo le daba mala imagen al colegio”. “Que nunca iba a servir para nada”. Esos son los recuerdos comunes de otros niños que, como Samuel, pasaron ratos difíciles en colegios regulares. Para Marisol Moreno, experta de la U. Nacional en educación, estos casos de exclusión se dan “porque no hay preparación cultural para asumir la discapacidad”. Algo que, según su experiencia, podría solucionarse si la integración escolar se da desde pequeños, cuando los niños aprenden a convivir.

A favor y en contra

El modelo integrador, por sí mismo, no es desacertado. Tiene ventajas que reconocen incluso los padres de los niños que han sufrido percances.

De comienzo, estimula al niño porque le propone retos frente a los demás. En la educación especial, corre el riesgo de estancarse. “Yo sentía que él daba más”, dice la mamá de Samuel, Consuelo Corredor.

De otro lado, aligera costos para las familias, y los niños tienen la posibilidad de estar acompañados en el colegio por sus hermanos y primos, señala Moreno.

Sin embargo, la inclusión también tiene desventajas como la falta de atención privilegiada para el niño discapacitado, que con frecuencia requiere medicamentos y terapias especializadas. Y además el menor debe asumir como cierta la idea de que no es bueno en nada. “Siempre sus deficiencias van a ser resaltadas”, señala Moreno, mientras que en la educación especial los maestros tienen la expectativa de que el niño avance y mejore.

Así que más allá de polarizar la discusión hay que sacar ventaja de lo que ofrece cada sistema para satisfacer las necesidades de los niños.

Contenido del texto

- a) ¿Qué opinión tiene el autor sobre la red de Paradores?
- b) ¿Por qué no es rentable la cadena?
- c) ¿Cuáles son sus principales atractivos?
- d) ¿Y sus mayores problemas?
- e) ¿Cree el autor que sería necesario cerrar algunos Paradores?

1.- De la siguiente lista de adjetivos, señala cuáles caracterizarían el contenido del texto, de acuerdo con la impresión que le haya dado. ¿Puedes añadir algún adjetivo más?

- Irónico
- Burlesco
- Didáctico
- Directo
- Gracioso
- Inseguro
- Informal
- Académico
- Claro
- Preciso
- Sencillo
- Serio
- Concreto

2.- De la siguiente lista, señale los propósitos principales del autor. ¿Podrías añadir algún propósito más a esta lista? ¿Qué relación hay entre el propósito del autor y el tipo de texto que escribe?

- Explicar
- Informar
- Argumentar
- Motivar
- Persuadir
- Opinar
- Entretener
- Narrar
- Sistematizar
- Enseñar
- Tentar

PARADORES: DORMIR CON DON QUIJOTE Y EL CID CAMPEADOR NO ES RENTABLE

Por: **Paco Nadal** (adaptado)

10/12/2012

La **joya de la corona** hace agua.

Paradores de Turismo, la red de **alojamientos de calidad** propiedad del Estado Español creada en 1928 para dotar de infraestructuras turísticas a lugares donde la iniciativa privada no llegaba y de paso recuperar edificios del patrimonio histórico que de otra forma hubieran desaparecido, una de las marcas turísticas de España con más prestigio y proyección exterior, presenta un **plan de reestructuración** que incluye un **despido** para el 14% de la plantilla, el **cierre definitivo de siete establecimientos** y el temporal de otros 25.

Pero, **¿cuál es la visión del viajero?** ¿Qué percepción tienen los turistas de esta red estatal de hoteles?

Creo que no me equivoco si afirmo que para una inmensa mayoría de usuarios **Paradores** es **sinónimo de hotel caro, caduco y decorado con un estilo tan rancio** que no te extrañarías si al abrir la puerta de tu habitación estuviera dentro don Quijote reponiendo el minibar.



Existen **muchos Paradores** que **llevan años pidiendo un cambio de imagen**, una renovación total de esas camas, esos baldosines de barro cocido, esos vetustos armarios contemporáneos del Cid Campeador y esos baños estilo Remordimiento que tiran para atrás, sobre todo a un público más joven y urbano que nunca va a un parador. No es de recibo que en una de los paradores más famosos y rentables, el de los **Reyes Católicos**, en Santiago de Compostela, existan aún habitaciones que mi abuela consideraría pasadas de moda.



¿Cuál es el principal problema de Paradores? La nefasta gestión de la cúpula directiva, que ha estado siempre politizada. ¿Alguien puede imaginar una gran cadena hotelera regida por una persona que ni es del sector ni tiene idea de qué va el tema? Pues así se ha gestionado Paradores desde hace años.

¿Sobran paradores? Con el modelo actual, sí. Por mucho que duela en las zonas afectadas. La red está sobredimensionada y hay muchos paradores que han perdido su razón de ser. Sobran los de carretera, sobran los que no estén en edificios catalogados como patrimonio y sobran los de algunas zonas donde la iniciativa turística ha cubierto ya de sobra las carencias de alojamiento de calidad.

¿Falta inversión? El actual equipo directivo echa la culpa del déficit de la empresa pública (77,2 millones de euros) al anterior equipo y su política de inversiones (lo de la herencia recibida y bla, bla, bla). Puede que las inversiones estuvieran mal enfocadas o mal gestionadas, pero **si algo necesita la red de Paradores es inversión para modernizarse**, y no echar trabajadores y cerrar hoteles con el solo argumento de la rentabilidad económica.

Paradores necesita una importante **renovación del interiorismo y del mobiliario** de muchos establecimientos, sí; **pero también de la gestión empresarial**. Hace falta un plan estratégico que redefina el sentido que tiene ahora una red de hoteles públicos, cuál es su papel en un mercado que ha cambiado radicalmente desde sus inicios y una revisión de la relación servicio-precio que los haga competitivos y atractivos también para un público más joven. Hay paradores que por la edad media de los clientes **podrían pasar por un geriátrico**.

Los beneficios que generan los más exitosos, como el de la **Alhambra** o el de las **Cañadas del Teide**, deberían ser su-

ficientes para compensar las pérdidas de los de **Teruel, Verín o Manzanares**. Así podría mantenerse el concepto fundacional de Paradores y a lo mejor, no habría necesidad de cerrar casi ninguno.

Un Parador de Turismo es mucho más que un hotel. Es la imagen turística de España, es la fuente de trabajo de comarcas enteras. Y eso no puede medirse por un frío balance de pérdidas y ganancias.

Y tú ¿te sueles alojar en paradores? ¿Cuál es el mejor y el peor que recuerdas?

Destinatario/lector

Texto 5.- Contrato de arrendamiento de vivienda

En Santa Cruz de Tenerife a 17 de abril de dos mil catorce

REUNIDOS

De una parte, Soledad Marqués Hernández con NIF: 12345678-F y domicilio en c/Las Indias n.º 3

Y de la otra, Celia Molina Navarro con NIF: 09876543-E y domicilio en c/Ramos n.º 56, 2.º C

INTERVIENEN

Cada uno en su propio nombre y derecho, y se reconocen mutuamente capacidad legal suficiente para el otorgamiento del presente CONTRATO DE ARRENDAMIENTO y,

EXPONEN

- I. **Doña Soledad Marqués Hernández** denominada en lo sucesivo y a efectos del presente contrato de arrendamiento ARRENDADOR, que es propietario de la vivienda sita en Santa Cruz, calle Castillo n.º 1 piso/escalera/otros:
- II. **Doña Celia Molina Navarro** denominada en lo sucesivo y a los efectos del presente contrato ARRENDATARIO, que está interesado en alquilar la mencionada vivienda, para lo cual, ambos acuerdan formalizar el contrato que se articula en las siguientes,

CLÁUSULAS

PRIMERA.- El presente contrato se otorga conforme a lo establecido en la Ley 29/l.994 de 24 de Noviembre, de Arrendamientos Urbanos y se regirá por lo dispuesto en la misma, y por lo pactado en este documento.

SEGUNDA.- El piso arrendado es la vivienda sita en Santa Cruz calle Castillo n.º 1 y que se destinará para uso exclusivo de vivienda de El Arrendatario y de su familia, con exclusión de todo otro uso, y no podrá por consiguiente, cederlo, realquilarlo o subarrendarlo, en todo ni en parte, ni alojar en él a huéspedes sin permiso escrito del propietario.

TERCERA.- El contrato comenzará a regir a partir del día uno de mayo de dos mil catorce concertándose el arrendamiento por el plazo de UN AÑO.

Concluido el periodo contractual pactado, el contrato se prorrogará por la tácita, por periodos de un año, mientras una de la partes no notifique a la otra, en el plazo de 15 días antes de la fecha de vencimiento del contrato o de alguna de sus eventuales prórrogas, su deseo de darlo por terminado.

CUARTA.- La renta inicial se establece en la cantidad de **trescientos euros** mensuales, debiendo de satisfacerse por El Arrendatario dentro de los cinco primeros días de cada mes. El importe de la renta deberá pagarse en el domicilio del Arrendador o en la Cuenta Corriente núm. 3769 8539 54 289256.

QUINTA.- El Arrendatario, quién previamente ha procedido al examen exhaustivo y pormenorizado del piso y sus accesorios, declara recibir todo lo que es objeto del arriendo en perfecto estado para el uso a que se destina y presto para ser ocupado y utilizado, al completo de instalaciones y servicios y en igual estado ha de devolverlo una vez finalizado el contrato, siendo de cuenta de El Arrendatario todas las reparaciones que hayan de realizarse por daños causados por el, o personas que del mismo dependan, en el edificio o vivienda por el mal uso, omisión o negligencia, siendo así mismo a cuenta de El Arrendatario las reparaciones que exija el desgaste por el uso ordinario de la vivienda.

SEXTA.- Los gastos de comunidad, y los que graviten sobre la propiedad de la finca serán de cuenta del Arrendador.

El Arrendatario deberá respetar y cumplir en todo momento las normas por las que se rige la comunidad de propietarios de la que forma parte el piso arrendado.

El Arrendatario se obliga a permitir el acceso al piso, al propietario y a las personas y/o profesionales designados por el mismo para la inspección y comprobación del estado de la vivienda y sus elementos así como en su caso para la realización de cualquier tipo de obra o reparación que pudiera ser necesario llevar a cabo tanto en la vivienda arrendada como del edificio del que forma parte.

SÉPTIMA.- Salvo que concurra la autorización previa y por escrito del Arrendador queda prohibida la realización de obras y la modificación de las instalaciones; tener en el piso materiales peligrosos y/o antihigiénicos o que puedan perturbar la normal convivencia entre los vecinos de la finca; subarriendo o cesión de la vivienda; colocación de cualesquiera elementos que modifiquen la uniformidad o estético del edificio, o de las diversas partes que lo componen; y el de dar a la vivienda cualquier otro uso que no sea el de satisfacer la necesidad permanente de vivienda de El Arrendatario.

OCTAVA.- Por El Arrendatario se constituye en este acto fianza por importe de **trescientos euros** que equivale a una mensualidad de renta, que responderá del pago del alquiler, de los perjuicios por incumplimiento de las obligaciones contractuales y de los daños originados en el inmueble.

NOVENA.- El Arrendatario hace expresa y formal renuncia a todos los beneficios y

derechos especiales que le concede la Ley 29/1994 de Arrendamientos Urbanos, y que teniendo el carácter de renunciables, no se le reconozcan expresamente en el presente contrato.

DÉCIMA.- Las partes convienen que de producirse el fallecimiento de El Arrendatario una vez transcurridos dos años más tres años de prórroga, no será de aplicación el régimen de subrogación mortis, causa que regula el Art. 16 de la Ley 29/1994 de Arrendamientos Urbanos. De producirse dicha defunción en el plazo citado, el arrendamiento se extinguirá al cumplirse dicho plazo sea quien fuere el que hubiera sucedido a El Arrendatario en el arrendamiento.

EL ARRENDADOR

EL ARRENDATARIO

Texto 6.- Chistes

Dejando de fumar

- Paco ¿dónde estuviste?
- En una clínica donde te quitan las ganas de fumar.
- ¡Pero si estás fumando!
- Ya... pero sin ganas.

Trabajo

Dos amigos:

- Oye, pues mi hijo en su nuevo trabajo se siente como pez en el agua.
- ¿Qué hace?
- Nada...

En el médico

- ¿Desde cuándo tiene usted la obsesión de que es un perro?
- Desde cachorro, doctor.

Qué guapo

- Papá, ¿qué se siente tener un hijo tan guapo?
- No sé hijo, pregúntale a tu abuelo...

Jaimito

El profesor repartiendo las notas:

- Luisito un diez.
- Pedrito un ocho.
- Juanito un seis.

- Jaimito un cero.
- Oiga profesor, ¿Y por qué a mí un cero?
- Porque has copiado el examen de Pedrito.
- ¿Y usted cómo lo sabe?
- Porque las cuatro primeras preguntas, están iguales, y en la última pregunta Pedrito respondió: “Esa, no me la sé” y tú has puesto: “Yo tampoco”.

ACTIVIDADES

1.- ¿A qué lector está dirigido el contrato de arrendamiento? Señala la opción más probable de acuerdo con el texto y justifica tu respuesta.

- Una estudiante que acaba de llegar a una ciudad para comenzar la universidad y quiere compartir piso.
- Una abuela y su perrito.
- Una profesora que ha encontrado trabajo en una nueva ciudad.
- Un agente inmobiliario que busca propiedades para hacer negocios.

¿Y los chistes?

2.- ¿Qué reacción cree que se espera del lector al leer estos textos?

3.- Completa el cuadro con los textos vistos hasta ahora.

Título	Enunciador		Texto		Destinatario/lector	
	Voces que enuncian	Opinión/posición de las voces	¿Con qué adjetivos se caracteriza el contenido?	¿Qué propósito tiene el texto?	¿A qué lector va dirigido?	¿Qué reacción se espera del lector?
<i>En busca de la perfección</i> (clonación)						
<i>Arroz (Örkény)</i>						
Extracto de <i>No hay nadie en casa</i> (Ugrešić)						
<i>Otra vez fui invisible</i> (artículo sobre integración educativa)						
Contrato de alquiler						
Chistes						

III. D. INFERENCIAS REFERENCIALES

INFERENCIAS DE RELACIONES REFERENCIALES

Este tipo de inferencias se refieren a las referencias anafóricas y catafóricas que dan cohesión al texto y que también reciben el nombre de endofóricas, por relacionar elementos que se encuentran dentro del texto. Pero en los textos no siempre se hacen referencias a fragmentos que aparecen en los mismos, sino que es muy habitual referirse a realidades del entorno, del contexto, de *fuera* del texto. Estas alusiones a realidades externas reciben el nombre de exofóricas.

Ejemplo:

Los procesos de investigación son un objetivo de la educación superior, **allí** (¿dónde?) **se fomentan para generar conocimiento**. **Este** (¿qué?) **es una construcción que requiere de los procesos mencionados** (¿cuáles?) **y de aquello** (¿qué?) **que le genera** (¿a quién?) más dificultades a la ciencia: la confiabilidad.

Con las respuestas a las preguntas entre paréntesis, tenemos el análisis de las relaciones referenciales:

- **Allí** se refiere a **la educación superior**
- **Este** se refiere al **conocimiento**
- **Mencionados** se refiere a **los procesos de investigación**
- **Aquello** se refiere a **la confiabilidad**
- **Le** se refiere a **la ciencia**

EJERCICIO 1

Identifique la información a la que hacen referencia los deícticos señalados:

1. Una vez que los datos se han codificado, transferido a una matriz y guardado en un archivo, el investigador procede a analizarlos (¿a quiénes?) _____.
2. Un investigador busca observar en una comunidad rural comportamientos de intolerancia familiar. Al hacerlo (¿hacer qué?) _____ nota la presencia de conductas agresivas e intolerantes hacia las mujeres que deciden trabajar.
3. El cuestionario de motivación sería desarrollado y adaptado al contexto del estudio en la fase del proceso de investigación; lo mismo ocurriría (¿qué es lo mismo?) _____ con el procedimiento para medir el “absentismo laboral”.
4. El proceder estadístico es parte integral de la cultura humana, y este (¿quién?) _____ se da en diferentes niveles.
5. Hay que elegir entre alinearse a las normas de investigación vigentes en otros países, o bien, mantener una estructura original, sobre la cual (¿cuál?) _____

reposa (¿quién?) _____ desde hace medio siglo el dinamismo de la investigación francesa.

6. El método es el procedimiento para tratar un conjunto de problemas. Según su naturaleza (¿la naturaleza de quién?) _____, cada problema para su resolución, requiere un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos muy particulares.

7. El ejercicio de habitar conscientemente el mundo se ha manifestado a través de las dos más grandes manifestaciones del género humano (¿cuáles): _____ la ciencia y el arte, que hacen parte a su vez de la cultura.

8.

LA DEFINICIÓN CIENTÍFICA

[...] otros investigadores conceptúan la teoría como explicación final o conocimiento que nos ayuda a entender situaciones, eventos y contextos. En **(a)** esta definición, la teoría consiste en un conjunto de proposiciones interrelacionadas, capaces de explicar por qué y cómo ocurre un fenómeno, o de visualizarlo. En palabras de Kerlinger, una teoría es un conjunto de conceptos, definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan una visión sistemática de fenómenos especificando relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos. Esta última **(b)** es la definición de que **(c)** adoptaremos en el libro, y se encuentra presente, en mayor o menor grado, en diversos autores además de Kerlinger.

a) Esta definición: (¿cuál?) _____

b) Esta última: (¿cuál?) _____

c) Adoptaremos: (¿quiénes?) _____

9.

En la tercera edición del “Curso de escritura académica para estudiantes universitarios”, celebrado en La Laguna en octubre pasado, el profesor Sergio Serrón dictó dos conferencias acerca de las políticas institucionales sobre lectura y escritura en la universidad. En **(a)** estas exposiciones **(b)** el investigador reflexiona acerca de los caminos que deben transitar los universitarios para superar sus deficiencias en materia de la lengua escrita en todos los niveles. **(c)** Ofrece referencias de la situación del contexto latinoamericano con relación al tema y perfila los rasgos de una buena política universitaria de promoción de la lengua materna. Porque **(d)** el problema no es individual –del sujeto con incompetencias– sino de la cultura organizacional institucional, que también en **(e)** este aspecto se anota un fracaso. En alguna oportunidad hemos hablado de la necesidad de declarar la lengua –materna y otras– en emergencia en las universidades, sobre todo para cumplir con la constitución, que establece que **(f)** su enseñanza es obligatoria hasta el bachillerato. Las políticas institucionales, en un marco de eficientes políticas nacionales, **(g)** permitirían abordar en conjunto, sin atomizaciones, **(h)** uno de los aspectos más deficientes, conflictivos e impactantes de la realidad educativa nacional y universitaria.

- a) estas exposiciones: (¿cuáles?): _____
- b) el investigador: (¿quién es el investigador?): _____
- c) Ofrece (¿quién?): _____
- d) el problema (¿qué problema?): _____
- e) este aspecto (¿cuál?): _____
- f) su enseñanza (¿la de qué?): _____
- g) permitirían (¿quién?): _____
- h) uno de los aspectos más deficientes, conflictivos e impactantes de la realidad educativa nacional y universitaria (¿cuál?): _____

EJERCICIO 2

El siguiente texto carece de términos deícticos, lo que dificulta su lectura:

Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal. Las muestras no probabilísticas se utilizan en muchas investigaciones y, el valor de las muestras no probabilísticas es más bien para estudiar un grupo o comunidad. A través de las muestras no probabilísticas, los datos encontrados en la muestra no pueden generalizarse a una población, al menos en un sentido probabilístico (no es posible calcular el margen de error). En las muestras no probabilísticas, la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores.

1. El término que se repite es *Las muestras no probabilísticas*. Tal término va a ser eliminado y usted deberá completar los espacios que queden en blanco con la palabra adecuada:

estos	aquellas	su	ellas	de este tipo
-------	----------	----	-------	--------------

Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal. _____ se utilizan en muchas investigaciones y, _____ valores más bien para estudiar un grupo o comunidad. A través de _____, los datos encontrados en la muestra no pueden generalizarse a una población, al menos en un sentido probabilístico (no es posible calcular el margen de error). En las muestras _____, la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores.

Adaptado de: Hernández, R. y otros (2007),
Fundamentos de metodología de la investigación.
 Madrid: Mc GrawHill. p. 107

2. En el siguiente texto, complete utilizando la palabra más adecuada en cada espacio. Recuerde evitar las redundancias:

La recopilación de información

1.- El número de horas de lectura y la cantidad de notas que se elaboren en la búsqueda

de información, no constituyen por sí mismos una medida determinante de eficiencia para cubrir _____(a) _____.

a. (esta etapa / la recopilación de información)

2.- Por lo general, la gente pierde mucho tiempo en la búsqueda bibliográfica y en la recolección de información pertinente, _____(b) _____se

b. (la pérdida de tiempo / esto)

3.- puede deber a la falta de dominio de técnicas de investigación documental: manejo de información recuperada, registro de datos, y carencias en las habilidades lectoras, entre otras. En tanto que _____(c) _____

c. (esta / la recopilación de información)

4.- es una parte del proceso de la investigación de suma importancia, que contribuye a dar sustento al contenido y a la estructura de _____(d)_____.

d. (dicho proceso / la recopilación de información)

A continuación se describirán____(e) ____ de manera breve, a fin de dar una orientación al respecto.

e. (la técnicas de recolección / estas)

EJERCICIO 3

En el siguiente texto aparecido en la web de la revista *El Jueves*, identifique los deícticos y otros elementos referenciales y escriba la pregunta que el lector debe hacerse para identificar cada uno de ellos.

**Ana Torroja es condenada a escuchar su discografía
cada día durante un año**

Un fraude fiscal lleva a la cantante de Mecano a pasar una temporada en la «sombra aquí, sombra allá»



¡Manda güevos!, por Joan Lerroux | 10 de abril de 2014, 06:00

“¡Esto es un crimen! ¡Debería volver la pena de muerte tan solo para ajusticiar a estos desalmados!” es lo que muchos españoles exclamaron cuando escucharon “Hoy no me puedo levantar”, el primer single de Mecano. Pero muchos otros éxitos siguieron a este, a cada cual más sórdido e ignominioso.

Aún así, lo que finalmente ha llevado a la vocalista de Mecano, Ana Torroja, a la prisión no han sido sus canciones, sino defraudar a Hacienda, una actividad dentro de la legalidad en España, siempre que tengas dinero e influencia.

Quizás por eso la cantante ha recibido una dura pena inaudita en la historia penal española: deberá permanecer un año de arresto domiciliario durante el cual escuchará cada día su propia discografía en orden cronológico. El funcionario encargado de asegurar que la cantante cumple con la condena recibirá un aumento del 50% del sueldo para compensar el grave peligro psicológico que conlleva su tarea.

Años atrás, la música de Mecano ya había sido utilizada para torturar a los presos de Guantánamo. Se comprobó que rimas como “No hay marcha en Nueva York, y los jamones son de York” o “a la luz del flexo, nos damos un bexo” causaban una gran turbación en los reos, a pesar de que no entendiesen el español.

Por esta razón, la ONU ya ha avisado a España de que la condena impuesta a Torroja vulnera varios puntos de la Carta de los Derechos Humanos. Una exposición prolongada a las letras de Mecano puede generar un trauma irreparable a alguien como Torroja que, aparentemente, sí comprende el idioma español. Aunque tengamos serias dudas de ello cuando la oímos cantar sin vergüenza cosas como “Me río de Janeiro”.

De hecho, un informe de la RAE de 1992 advirtió que la causa más común de suicidio entre filólogos españoles era la escucha accidental de una rima cantada por Torroja. Otro informe emitido 20 años más tarde aseguró que el enemigo más peligroso de la lengua española continúan siendo las letras de Mecano, justo por delante de la ortografía de los usuarios de *Tuenti* y las declaraciones de Sergio Ramos.

III. E. INFERENCIAS LÉXICAS

EJERCICIO 1. Identifique en cada pareja de palabras aquella que es adecuada para completar el espacio:

1.1. Los temas de investigación (a) _____ de diversas formas, y para (b) _____ se necesita interés por la (c) _____ y una actitud dinámica y reflexiva respecto a los diferentes conocimientos de cada profesión.

- a) surgen /terminan
- b) descubrirlos / descubririlas
- c) tema / investigación

1.2. Muchas instituciones desean desarrollar proyectos de investigación que (a) _____ problemas de su competencia. Es muy (b) _____ estar atentos a estas instituciones, porque, a la vez que tienen (c) _____ los temas de (d) _____ para la investigación, (e) _____ recursos financieros, humanos y técnicos, y son un excelente medio para (f) _____ a (g) _____ con el apoyo de expertos.

- a) resuelvan / promuevan
- b) difícil/ importante
- c) definidos/ indefinidos
- d) ayuda/ interés
- e) apuestan/ aportan
- f) aprender/ investigar
- g) pensar/ investigar

1.3. (a) _____ la idea o tema de interés para la investigación, es necesario condensarlo ((b) _____) en una (c) _____ que exprese la (d) _____ de la idea o tema que va a investigarse, y que será el título del estudio o proyecto de investigación. El título debe (e) _____ el tema y el problema particular que va a investigarse; por tanto, no es (f) _____ poner títulos (g) _____ sino más bien (h) _____. Además, el (i) _____ puede modificarse durante el desarrollo de la investigación.

- a) Desarrollada/Definida
- b) ampliarlo /sintetizarlo
- c) frase/página
- d) esencia /dificultad
- e) reflejar /modificar
- f) aconsejable/obligatorio
- g) específicos/generales
- h) generales/específicos
- i) tema/título

EJERCICIO 2. Las palabras de la lista sirven para completar los espacios, pero están en desorden. Ubíquelas donde corresponda:

- conocido • estudiar • idea • investigación • modelo • negativo
- percibe • práctico • reflexión • solución • todo

Para que una (a) _____ sea objeto de investigación, debe convertir-

se en problema de *investigación*. Ahora, en (b) _____, problema es (c)_____ aquello que se convierte en objeto de (d)_____ y sobre el cual se (e)_____ la necesidad de conocer y, por tanto, de (f)_____. En este sentido, problema no es algo disfuncional, molesto o (g)_____, sino todo aquello que incite a ser (h)_____, pero teniendo en cuenta que su (i)_____ sea útil, una respuesta que resuelve algo (j)_____ o teórico. Por esto, a este modelo de investigación, además de ser conocido como (j) _____ general, también suele denominársele *modelo pragmático*.

EJERCICIO 3. Rellene los espacios utilizando una palabra adecuada para completar el sentido del texto:



Tópicos españoles según guías de viaje de otros países

a) Tiempo 'is not time'. Una cosa es el tiempo real; otra, el tiempo español. Basta leer a los británicos, que son los turistas más fieles (16 millones al año): "En teoría, España va una hora por delante de Reino Unido, pero conceptualmente debe de estar en otro planeta". Y continúan: "En España, el sentido del _____ es algo elástico: excepto si se trata de una cita de negocios, no se ofenda si tiene que _____ entre 10 y 20 minutos".

b) Ser español en una semana. Los alemanes sugieren un método "sencillo y agradable" para participar en el estilo de vida local: "Vaya a las cinco a una plaza. Al principio se encontrará _____, porque la siesta está acabando, pero poco a poco la gente irá llegando a la plaza. Es el momento de la movida, de paseos hasta altas horas de la noche. Únase sencillamente, vaya de _____ en _____, tomándose aquí un vitino tinto o allí una sidra, pero pruebe las maravillosas tapas y olvídense de la cena planeada y del programa de visitas del día siguiente. Le felicitamos. Si lo consigue habrá seguido una parte pequeña, pero relevante, del estilo de vida español".

El veraneante español

c) Soy el veraneante estándar español, el turista ideal y prototípico, señor o señora, elijan ustedes. Soy fruto de una encuesta elaborada por el Instituto para la Calidad Turística Española en los años 2007 y 2008, y éstos son mis gustos, usos y costumbres.

Me suelo tomar entre ocho y quince _____ de vacaciones en verano y me escapo los puentes y fines de semana durante el resto del _____. De fronteras para dentro prefiero Andalucía, Valencia y las islas, por ese orden, pero, de vez en cuando, salgo al _____.

Viajo en familia o en pareja y soy amante del noble arte de clavar la sombrilla a la orilla del _____. También se me puede encontrar fotografiándome junto a monumentos y recorriendo museos si el lugar lo merece; no son planes incompatibles. Para decidirme por un _____ de vacaciones, valoro igual el paisaje (preferiblemente soleado) y la oferta cultural. No me entusiasma el turismo rural y la práctica de cualquier deporte no se me pasa por la cabeza, ni antes ni después ni durante las _____.

Las experiencias de familiares y amigos, a través del tradicional y efectivo boca a boca, me orientan hacia un lugar u otro; también busco consejo en las agencias de viajes de toda la vida. Una vez decidido el viaje prefiero contratarlo por Internet, como buen turista del siglo XXI.

III.F. SESIÓN DE REPASO

Para la sesión de repaso, se dividió el grupo de 21 alumnas en 3 grupos de 7. A cada grupo se le asignó el repaso de un tipo de inferencia. El grupo de inferencias enunciativas tenía que completar un cuadro como el de la tercera sesión que incluyera los textos que se habían trabajado posteriormente. Para el repaso de las inferencias referenciales, cada miembro de ese grupo debía elegir un texto del tratamiento didáctico diferente y buscar en él todas las relaciones referenciales posibles, para después poner sus conclusiones en común con el resto del grupo. Por último, el grupo de inferencias léxicas debía completar ejercicios sacados de la web: http://endrino.pntic.mec.es/hotpoo61/I_alonso/lecturas.htm, (Cisneros, Olave y Rojas, 2013, p.120). Se recomendó realizar dos ejercicios con el apoyo de las palabras propuestas (*Robert Louis Stevenson. El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* y *Pío Baroja. La busca*; y dos sin él (*Elvira Lindo. Manolito Gafotas* y *Gabriel García Márquez. Crónica de una muerte anunciada*). La dificultad de los textos resultó muy diferente. El texto de Elvira Lindo mostró tener el nivel más adecuado para que las alumnas practicasen las inferencias léxicas sin ayuda de palabras propuestas.

Al final de la sesión, cada grupo puso en común su trabajo, se resolvieron dudas y se recomendó hacer en casa el trabajo de los otros dos grupos del que cada estudiante no hubiera formado parte en la sesión de repaso.

IV. POST-TEST DE INFERENCIAS

‘Bye bye Barcelona’: el documental contra el turismo masivo

¿Se ha convertido la ciudad en un parque temático para turistas? Un proyecto explora la difícil relación de los ciudadanos frente a la invasión de visitantes y la degradación de los barrios.

NOELIA RAMÍREZ

“Barcelona se ha convertido en un parque temático como Praga o Venecia, es un decorado para los turistas”. “Los ciudadanos estamos hartos en nuestra propia ciudad”. “La Rambla ahora es un sitio ridículo que da vergüenza ajena: bazares, gente vomitando en el suelo, despedidas de soltero...”. “Ya no puedo ir a comprar a la Boquería, no puedes ir a la Rambla a conversar y pasar la mañana, son espacios perdidos de la ciudad”. “¿Tengo que aguantar que la Barceloneta se haya convertido en Lloret de Mar?”. Estas declaraciones son una muestra de la decepción que algunos barceloneses críticos con el modelo de turismo masivo de la ciudad expresan en el documental *Bye Bye Barcelona*. El proyecto, que está disponible en *YouTube*, está a punto de alcanzar los 30.000 visionados y ha despertado un intenso debate en las redes sociales sobre la deriva turística de Barcelona.

En el documental, diferentes personas analizan un modelo que en 2013 alojó en sus hoteles a 7.571.766 turistas: unas cinco veces más que los habitantes que residen en Barcelona ciudad. La capital catalana es la décima con mayor flujo turístico del mundo, la tercera más fotografiada en *Google* (por detrás de Nueva York y Roma) y su turismo genera unos beneficios de entre 18 y 22 millones de euros al día. ¿Por qué este modelo potente y salvavidas en (a)_____ de crisis incomoda tanto a los barceloneses?

El documental describe cómo se sienten unos ciudadanos que ven perder su espacio físico ‘en favor’ del turismo masivo. “Es la ocupación del turista y la expulsión del local y los comercios tradicionales”, lamenta en *Bye Bye Barcelona* Marc Javierre, fotógrafo autor del libro *Tourist Walk*, con imágenes que reflejan la conversión de la Rambla de Barcelona “en un paseo (b)_____ para turistas, colonizado por tiendas de *souvenirs* de baja calidad, heladerías, hamburgueserías, *fast foods*, apartamentos turísticos, hoteles y cafeterías franquicia”. Javierre insiste en que el documental no está en contra del turismo sino de la forma en que se gestiona.

No es el único que lo piensa. José María Perceval (profesor de Periodismo de la Universitat Autònoma de Barcelona) habla de la “la muerte de la Rambla” y Reme Gómez, de la asociación de vecinos del barri Gòtic, asegura que “los vecinos la hemos abandonado (c)_____ ya es hasta imposible caminar”. Los datos los avalan, de cada 10 paseantes de la Rambla, 8 son turistas.

Las quejas se extienden a otros espacios como a la ‘privatización’ del parc Güell o a los problemas de movilidad que genera el flujo de turistas a la Sagrada Família. Turisme de Barcelona difiere con estas opiniones. (d)_____ por esta revista, aseguraron que sus estudios determinan que “cuando hemos preguntado a los residentes su opinión sobre el turismo, por encima del 95% dicen que esta actividad es ‘más bien favorable para la ciudad’. ¿Y para los ciudadanos?

“El 80% de los negocios de mi manzana se han convertido en tiendas de *souvenirs* donde venden sombreros mexicanos y camisetas del Barça. Se ha perdido el *caliu* (identidad, esencia) de vecindario. ¿Por qué tengo que renunciar a mi barrio porque ellos solo piensan en el turista?”, lamenta Conchi Roque, una vecina de Sagrada Família. El templo de Gaudí es el monumento más visitado de España. El año pasado atrajo a 3,17 millones de visitantes (el precio mínimo de la entrada son 14,80 euros). Esos fueron lo que pagaron por acceder, se calcula que unos 6 millones no llegan a entrar y la ven por fuera. En total son unos nueve millones de visitantes anuales, lo que implica que entre 20.000 y 25.000 turistas transitan diariamente por un barrio que apenas tiene 20.000 habitantes.

En este barrio también vive Eduardo Chibás, autor de *Bye Bye Barcelona*. “Soy extranjero, (e)_____ llevo más de 10 años viviendo en Barcelona, que es mi casa. Comencé a reflexionar seriamente sobre el tema hace más o menos un año, cuando me topé con una manifestación de los vecinos de la Barceloneta contra la masificación del turismo. Entre muchas cosas se (f)_____ de la falta de espacio físico generado por este fenómeno. Y tienen razón. Durante gran parte del año, no se puede ni caminar por varias zonas de Barcelona, que ya de por sí es una ciudad bastante densa. Además, yo vivo en Sagrada Família. Todos los grupos de personas que vienen en autobús a visitar el templo pasan (g)_____ de mi portal. Ir y volver del metro se convierte en un acto incómodo y desagradable. Desde luego que o cambia mucho la situación, o no me quedará más remedio que mudarme, pero esto no debería ser así. Por ahí comencé a reflexionar sobre si esta ciudad puede aguantar esto y decidí plasmar esas reflexiones en un documental”. Chibás grabó las entrevistas y después se encerró dos meses para montarlo, poner subtítulos y subirlo gratuitamente a YouTube.

¿Es *Bye Bye Barcelona* un documental en contra del turismo? No. Aunque algunos espectadores critican el documental por ‘lapidar’ una estrategia que reporta beneficios en crisis, en ningún momento el proyecto carga contra el turismo en sí, sino contra (h)_____ gestión. “Yo creo que no todo vale para obtener dinero. Ni con crisis, ni sin crisis. Los beneficios del turismo podrían ser el doble o el triple. Para mí, se está perdiendo la ciudad y sus espacios en favor de la construcción de una fachada para el rápido consumo”, apunta su realizador.

Una de las vecinas afectadas del documental lamenta la deriva turística: “Todo esto lo pagaremos, si el patrimonio no va unido a una vida de barrio crea una ciudad de cartón piedra y esa no es la ciudad en la que queremos vivir”.

1. Este texto apareció el 16 de abril de 2014 en el suplemento SMODA del diario El País, una revista de moda, belleza, tendencias y famosos con versión electrónica. De acuerdo con el texto leído, responda a las siguientes preguntas:

ENUNCIADOR (autor)		LO REFERIDO (texto)	ENUNCIATARIO (lector)
a) En el texto se pueden diferenciar tres tipos de voces según lo que expresan. Completa el cuadro:		c) Según el estilo, el léxico y el tono, ¿con qué <u>adjetivos</u> se puede caracterizar el contenido?	e) ¿Para qué voz o voces se enuncia? (¿A qué tipo de lector se dirige?)
Voces	qué expresan		
<i>Autor</i>			
b) ¿Cuál es la perspectiva del autor?		d) ¿El texto está organizado en forma de una historia que se relata?, ¿o de una posición que se defiende?, ¿o de un tema que se describe y explica?, ¿o de un hecho que se informa? De las anteriores formas de organización, ¿cuál predomina?	f) ¿Qué reacción del lector se busca con este texto?

2. ¿A qué hacen referencia los términos subrayados? (Entre paréntesis se indica la línea del texto donde aparece).

- El proyecto, que está disponible en *YouTube*, está a punto de alcanzar los 30.000 visionados y ha despertado un intenso debate en las redes sociales sobre la deriva turística de Barcelona. (8)
- Turisme de Barcelona difiere con estas opiniones. (26)
- En este barrio también vive Eduardo Chibás, autor de *Bye Bye Barcelona*. (37)
- “Comencé a reflexionar seriamente sobre el tema hace más o menos un año.” (39)
- “Para mí, se está perdiendo la ciudad y sus espacios en favor de la construcción de una fachada para el rápido consumo”, apunta su realizador. (52)

3. Rellene cada hueco del texto con la palabra que crea adecuada (solo UNA palabra por hueco. Las palabras pueden tener cualquier categoría gramatical).

4. ¿Ha utilizado alguna estrategia para realizar los ejercicios anteriores? Si es así, indique cuáles.

V. POST-TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Tarea 1

Lea el texto y conteste a las preguntas (1-6). Seleccione la opción correcta (A, B o C).

En Madrid, a 17 de noviembre de 2011

REUNIDOS

De una parte, D. Juan Soto Gil, en su calidad de gerente de la empresa Motoexport Industrial, con domicilio social en Madrid, calle de Néstor Uría, n.º 28, y de otra parte, D. Evaristo Yuste Martos, de 42 años de edad, de estado civil casado, con domicilio en Fuenlabrada, plaza de la Constitución, n.º 6 y D.N.I. n.º 40.530.004F.

Reconociéndose con capacidad para este contrato, libre y espontáneamente y con voluntad de obligarse

EXPONEN

1º. Que la empresa se dedica a la actividad de exportación de maquinaria industrial para el sector textil, estando dada de alta en la Seguridad Social con el n.º patronal 17014598534745101110.

2º. Que la empresa ha decidido crear un puesto de alta dirección, que asumirá las funciones de director comercial para Europa y el norte de África.

3º. Que D. Evaristo Yuste Martos está interesado/a en el referido puesto, y es por ello por lo que, habiendo llegado las partes a un acuerdo, otorgan el presente contrato que formalizan bajo las siguientes

CLÁUSULAS

Primera. El trabajador D. Evaristo Yuste Martos prestará sus servicios en la empresa Motoexport Industrial, ocupando el cargo de director comercial para Europa y el norte de África y realizando concretamente los trabajos de supervisión del funcionamiento de la red comercial de dicha área. Será responsable de la gestión de la cartera de clientes así como de la red de agentes comerciales compuesta por 18 trabajadores; comprometiéndose a dichas tareas con la debida diligencia dada la responsabilidad de las funciones encomendadas.

Segunda. El trabajador pacta con la empresa la exclusividad de sus servicios así como la más alta confidencialidad en cuanto a cualquier tipo de información referente a la actividad comercial de Motoexport Industrial.

Tercera. Se pacta expresamente un período de prueba de dos meses prorrogable por parte de la empresa, en caso de considerarlo necesario, hasta un máximo de cuatro meses.

Cuarta. La duración del contrato será de tres años y se iniciará el día 21 de noviembre de 2011 dándose por finalizado el 20 de noviembre de 2014.

Quinta. La jornada de trabajo será de ocho horas diarias de lunes a viernes; dicha jornada se realizará en las oficinas de la empresa en Madrid de ocho de la mañana a cinco de la tarde teniendo el trabajador una hora libre para almorzar. Una semana al mes deberá desplazarse a una de las diez delegaciones internacionales a fin de supervisar su buen funcionamiento. A final de año el director comercial deberá haber verificado el buen funcionamiento de toda la red. En caso de estimarse oportuno la empresa se reserva el derecho a ampliar la duración y/o frecuencia de los desplazamientos. Todos los gastos ocasionados (viajes, dietas, hoteles...) correrán a cargo de la empresa.

Sexta. La cuantía de la retribución por todos los conceptos será de 52.480 € anuales brutos en catorce pagas más variables en función de los resultados obtenidos por las delegaciones bajo su responsabilidad. Dichos ingresos variables supondrán el 3% del beneficio del área. Además, dispondrá de seguro médico para él y sus allegados y coche de empresa.

Séptima. El período de vacaciones será de 30 días naturales de duración a los que se sumarán dos días de libranza por cada cinco días de viaje de trabajo.

Octava.-En todo lo no previsto en el presente contrato se estará a lo dispuesto en la legislación vigente que resulte de aplicación, y concretamente por el Real Decreto 1.382/1985, Estatuto de los Trabajadores, en su caso, y subsidiariamente, por lo dispuesto en la legislación civil y mercantil.

Y para que conste, firman las partes interesadas en lugar y fecha arriba indicados.

El trabajador,
D. Ernesto Yuste Martos

Sello de la empresa,

La empresa,
D. Juan Soto Gil
Motoexport Industrial

PREGUNTAS

1. El empleado...

- a) cambiará de departamento para asumir nuevas funciones.
- b) ocupará un puesto de trabajo de nueva creación.
- c) sustituirá a otro trabajador que se jubila.

2. Se trata de un contrato...

- a) de duración determinada.

- b) de aprendizaje.
 - c) indefinido.
3. Las funciones del director comercial serán las de...
- a) liderar un equipo de agentes comerciales.
 - b) visitar a clientes por Europa.
 - c) crear una red comercial en Europa y el norte de África.
4. El trabajador está obligado a...
- a) trabajar más de cuarenta horas semanales.
 - b) no dar a conocer ninguna información referente a la actividad de la empresa.
 - c) hacer diez viajes al año.
5. El periodo de vacaciones...
- a) será de 30 días laborables.
 - b) será de un mes por año.
 - c) dependerá de los días que haya viajado.
6. El salario del trabajador...
- a) dependerá de los resultados económicos.
 - b) será de 52.480 € impuestos excluidos.
 - c) será siempre el mismo.

Tarea 2

Lea el siguiente texto, del que se han extraído seis párrafos. A continuación lea los siete fragmentos propuestos (A-G) y decida en qué lugar del texto (7-12) hay que colocar cada uno de ellos.

HAY UN FRAGMENTO QUE NO TIENE QUE ELEGIR

Cuando el estrés ataca al ejecutivo

PAZ ÁLVAREZ, *Expansión*, 05/11/2011

Antonio Horta-Osório, consejero delegado de Lloyds, se ha visto obligado a abandonar temporalmente su cargo por prescripción médica debido al estrés que padece. Es un mal que padecen muchos ejecutivos y profesionales hoy en día, agravado por la crisis económica y la presión por los resultados económicos a corto plazo. 7.

A pesar de que en España no existen datos registrados sobre el porcentaje de directivos que abandonan sus puestos debido al estrés, sirva como ejemplo el dato que ofrece un estudio de la consultora de servicios profesionales estadounidense Challenger, Gray & Christmas que dice que más de un millar de consejeros delegados abandonaron en Estados Unidos su puesto de trabajo a lo largo de 2010. (...) Los expertos consultados

por Cinco Días coinciden en que mantener cierto estrés en el trabajo es positivo. “Pero cuando es excesivo se rinde menos de lo que se rendiría si no se le pusiera un objetivo, cuando trabajamos bajo presión hacemos las cosas notablemente peor”, afirma Rosanas. El parámetro de la

realidad actual es la velocidad, lo que conduce a nuevos modelos de planificación estratégica, señala José María Gasalla, experto en gestión del cambio y profesor recién incorporado a Deusto Business School (DBS), autor del libro *Asunto: confianza y compromiso*. 8.

Diego Vicente, experto en comportamiento organizacional de IE Business School, relata la conversación que tuvo hace unos días con un médico de familia, quien le aseguró que el 65% de las consultas que se realizan en estos momentos se deben al estrés. 9.

Pero el estrés no aparece de la noche a la mañana. Va avisando. Lo explica el psicólogo, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid y presidente de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad, Antonio Cano: “El estrés aumenta inicialmente el rendimiento pero a la larga te hace caer, y ese agotamiento de recursos es el que hace a la persona ser más vulnerable a enfermedades”, señala. 10.

La inteligencia emocional, apunta el profesor Gasalla, “nos puede ayudar; la autorregulación del estrés significa regular las emociones en un entorno de velocidad terrible, incierto y sistémico”. Cuando trabaja con directivos les aconseja, en primer lugar, “conocer sus recursos, capacidades y competencias que faciliten la gestión de su realidad”. 11.

El profesor del IESE afirma que es difícil ofrecer una recomendación más allá de que cualquier sistema de fijación de objetivos ha de ser utilizado con sensatez. “Es importante en la dirección de empresas no pedir lo que no se es capaz de conseguir, buscar objetivos que no sean fáciles de cumplir pero que no sean imposibles”, señala Rosanas. (...)

Hacer ejercicio físico, practicar deporte, intentar relajar la mente, llevarla a entornos diferentes a lo que se está habituado, no llevar papeles a casa. 12.....

FRAGMENTOS	
A.	“Yo he trabajado con empresas japonesas del sector naval y las planificaciones se hacían a 25 años vista. Ahora se hacen a tres años y con flexibilidad anual”, señala. El corto plazo hace sufrir.
B.	Como Horta-Osório hay más ejemplos de ejecutivos que han tenido que parar para tomar aire. En diciembre de 2010, el consejero delegado de la farmacéutica Pfizer, Jeffrey Kindler, abandonó su cargo agobiado por la presión, aunque la versión más diplomática relataba que era un intento de recuperar el tiempo perdido con su familia.
C.	Según el docente de DBS, el profesional ha de crear espacios de confianza, con el fin de simplificar los procesos, ya que el “excesivo control nos lleva a la preocupación”.
D.	“Hoy nadie escapa a ello, afecta a todos, y tiene que ver con el balance entre las capacidades que se tiene y la demanda del entorno. Cuando se atienden todas las demandas no se llega a todo”.
E.	“Se piensa que se es mucho más productivo cuando uno renuncia a su ocio y atiende asuntos de trabajo en su tiempo libre, y es todo lo contrario”, dice José María Gasalla, que tiene claro que trabajar 14 horas no genera estrés, lo que lo produce es el desequilibrio.
F.	A pesar de lo que dicen los expertos, un poco de estrés siempre favorece la atención y hace que la apatía y la desgana no aparezcan. El problema está en saber qué cantidad de estrés somos capaces de soportar.
G.	Los síntomas empiezan con señales como malas digestiones, pérdida de sueño, arritmias, nervios, apatía, hartazgo por la rutina, sensación de que se ha perdido el control o crisis de ansiedad. (...)

Tarea 3

Lea el texto y conteste a las preguntas (13-18). Seleccione la opción correcta (A, B o C).

Ricos más ricos, pobres más pobres

La brecha salarial en los países de la OCDE se ha disparado al nivel más alto en décadas

Un coche pequeño, utilitario, pero un nuevo y flamante coche. Ese es probablemente el primer símbolo de la democratización del consumo, del nacimiento de las clases medias en las economías desarrolladas, el momento en que los trabajadores tuvieron el acceso a la compra de un automóvil. A Henry Ford se le ha atribuido muchas veces el papel de promotor de la clase media americana, hace un siglo, porque creó un modelo, el Ford T, que estaba al alcance de la mayor parte de los estadounidenses y la producción en cadena que inventó dio lugar a un nuevo tipo de obrero especializado, con mejor salario que el proletario, un miembro de esa nueva clase media.

En España, el Ford T de los trabajadores fue el Seat 600, el coche que popularizó el automóvil entre esos españoles que empezaron a descubrir el turismo en la Península en los años sesenta y que, unos años después, ya tenían en sus casas dos televisores.

Las clases medias mantienen el poder de compra, pero la brecha entre los más ricos y los más pobres se ha disparado al nivel más alto de los últimos 30 años en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), incluso en los tradicionalmente más igualitarios, como Alemania.

No es la crisis la que ha obrado el milagro (solo lo ha agravado), sino una etapa de crecimiento sostenido en la que desde mediados de los años noventa han ido perdiendo fuerza las políticas de redistribución de la riqueza; a saber, los impuestos, los servicios públicos y las prestaciones sociales.

La globalización es uno de los motivos por los que la desigualdad tiende a crecer,

porque la mano de obra empieza a competir de forma global y entre los rivales figuran potencias emergentes con mano de obra más barata. El progreso tecnológico también provoca disparidad salarial, porque premia mucho más al profesional formado y perjudica al menos cualificado (...).

Desigualdad no es lo mismo que pobreza, esta última se puede reducir al tiempo que crece la brecha entre ricos y pobres. Así que hay también quienes ponen el acento en la reducción de la miseria, pero no de la diferencia entre ricos y pobres. Martin Feldstein, de la Universidad de Harvard, responde por correo electrónico que el aspecto importante de la desigualdad es la miseria y la política pública debe centrarse en reducir ese problema, “y no la desigualdad en sí misma”. A su juicio, “el crecimiento económico puede incrementar los ingresos y el bienestar de las clases medias mucho más que la redistribución”. Puede hacerlo, pero no siempre ocurre. La bonanza reciente lo muestra.

Imaginen, propone Feldstein, que un pájaro mágico entrega a cada persona 1.000 dólares, ello no reduciría ninguna desigualdad, pero no deja de ser una mejora para todos que no recae a expensas de nadie. Feldstein habla de “igualitarismo rencoroso”, el sentimiento de rechazo de aquellos que, aunque vean mejorar sus ingresos, protestan porque los ricos aún se alejan más. Y añade que esos 1.000 dólares significan más para el pobre que para el rico, con lo que su situación avanza más en términos relativos.

Las clases medias en España siguen teniendo coches, y televisores, y además ahora pueden viajar en aerolíneas de bajo coste (o podrán volver a hacerlo, una vez superada esta interminable crisis), pero un pequeño detalle ha cambiado en los últimos 15 años: el peso de la deuda de las familias, que equivalía al 32% del PIB en 1995, era más del doble en 2010, un 85%. Por hacer una comparación -odiosa-, en Alemania se mantenía estable en el 61% en el mismo periodo.

Los hogares españoles, en fin, han acogido un nuevo miembro, una fenomenal deuda.

13. Según el autor, el automóvil es...

- a) un objeto de deseo para la clase media.
- b) un claro ejemplo de poder adquisitivo.
- c) un símbolo de que el consumo ha llegado a la mayoría de la población.

14. En países como Alemania la brecha salarial...

- a) no ha variado en las últimas décadas.
- b) se ha reducido en los últimos años.
- c) sigue la misma tendencia que en la mayoría de los países.

15. La crisis ha hecho que las diferencias económicas...

- a) sean aún mayores.
- b) se hayan reducido gracias a la redistribución de la riqueza.
- c) hayan tenido un crecimiento sostenido.

16. La desigualdad y la pobreza...

- a) aumentan en tiempos de crisis.
- b) crecen al mismo ritmo.
- c) son conceptos diferentes y se comportan de diferente manera.

17. Para el autor, la globalización supone un...

- a) incremento de la competencia.
- b) proceso negativo para el mercado laboral.
- c) factor que reduce la desigualdad.

18. El consumo no ha disminuido en España...

- a) debido al crecimiento de la población activa.
- b) gracias al crédito.
- c) por el aumento del PIB.

Tarea 4

A continuación tiene seis textos (A-F) y ocho enunciados (19-26). Léalos y elija la letra del texto que corresponde a cada enunciado.

**RECUERDE QUE HAY TEXTOS QUE DEBEN SER ELEGIDOS
MÁS DE UNA VEZ.**

**FRAGMENTOS DE RESÚMENES DE TESIS DOCTORALES RELACIONADOS
CON EL TRABAJO Y LA ECONOMÍA**

A.	<p>El objeto de esta investigación se fundamenta en la hipótesis de que el teletrabajo constituye una nueva fuente de empleo y una preocupación de la Unión Europea. Esta forma de actividad laboral sustentada por las TIC se impondrá de manera paulatina y gradual, tanto en el área de la Biblioteconomía y la Documentación como en otras áreas relacionadas con el proceso, el tratamiento, la gestión, la difusión y la transmisión de datos, de información y de conocimiento. Se pretende aportar una descripción pormenorizada sobre cómo se está llevando a cabo el tránsito hacia la llamada Sociedad del Conocimiento en nuestro país y la influencia que están ejerciendo estos cambios en la implantación del teletrabajo (...).</p> <p>Resumen de la tesis “La sociedad de la información en España: el teletrabajo como acción clave” de Ana M^a Morales García, Universidad Carlos III de Madrid (2002).</p>
B.	<p>Dios creó al mundo y todo lo que en él existe para servir al hombre, al que quiso hacer a su imagen y semejanza, dotándole así de una dignidad eminente, que nadie puede mancillar privándole de participar de los bienes que precisa para su más pleno desarrollo humano. Nadie tiene más derecho que cualquier otro hombre o mujer, a una calidad de vida acorde con la dignidad humana. Se dan muchas desigualdades en la distribución de las riquezas, que a veces llegan a ser escandalosas, en abierta contradicción con los deseos de Dios. Se estudia la cuestión social; el ámbito de las opciones económicas, analizando el individualismo liberal y las reacciones a sus excesos; la empresa como lugar económico y creación de riqueza, el sentido del trabajo para el hombre y cómo ha de entenderse el capital; la propiedad, la gestión y los beneficios de las empresas (...).</p> <p>Resumen de la tesis “Capital, trabajo y distribución de la riqueza”, de Luis Antonio Arauzo Quesada, Universidad de Navarra (1996).</p>

C.	<p>La tesis doctoral se centra en el análisis de los determinantes de la tasa de paro en España a lo largo del período 1967-1998. Partiendo de la presentación de los enfoques tradicionales para el análisis del mercado de trabajo —Tasa Natural de Paro (TNP) o NAIRU y de la histéresis—, el trabajo está orientado a la búsqueda de un enfoque que, sobre la base de las distintas perspectivas que ofrecen estas teorías, permita explicar de modo satisfactorio las causas del elevado paro en España. En el trabajo se argumenta en que la Chain Reaction Theory —teoría de la cadena de reacción— constituye un enfoque alternativo al análisis del mercado de trabajo que trata de dar un paso adelante respecto a los enfoques tradicionales mencionados. Esta nueva perspectiva enfatiza la importancia que los procesos dinámicos de ajuste tienen en el mercado de trabajo (...).</p> <p>Resumen de la tesis “Dinámica del desempleo. Una aproximación a las causas del paro en España”, de Héctor Sala Lorda, Universidad Autónoma de Barcelona (2000).</p>
D.	<p>Existe un debate en el mundo académico sobre cuáles son las principales causas del “retiro temprano” del mercado laboral, y de las diferentes magnitudes que dicho fenómeno ha alcanzado según qué países. Por retiro temprano se entiende el abandono por parte del trabajador de la actividad laboral a una edad anterior a los 65 años. Esta salida puede ser voluntaria o no deseada, y conduce a quien la vive a una situación de prejubilación, desempleo, jubilación anticipada, jubilación por incapacidad laboral, o a cualquier otro estado que no incluya su participación en alguna actividad económica remunerada. El debate sobre la naturaleza de las causas de este fenómeno social gira, fundamentalmente, en torno a dos ideas principales: la más extendida, lo considera como una consecuencia lógica del desarrollo socioeconómico experimentado por los países de la OCDE desde el final de la Segunda Guerra Mundial. La postura alternativa, por el contrario, sostiene que nos hallamos ante un fenómeno relacionado con un descenso en la demanda de mano de obra, precipitado por una serie de crisis sectoriales. Una de las principales contribuciones de esta investigación ha sido la elaboración, a partir de la revisión de la literatura especializada sobre el tema, de una topología clasificatoria de causas del retiro temprano. Esta topología parte de una postura integradora, considerando que las principales aportaciones al estudio de este fenómeno son complementarias y no necesariamente excluyentes (...).</p> <p>Resumen de la tesis “El retiro temprano del mercado laboral y sus determinantes sociolaborales en España”, de Alberto Veira Ramos, UNED (2007).</p>
E.	<p>En los últimos años se han producido una serie de cambios de tipo social, económico y laboral que pueden haber provocado un desfase entre las creencias, valores y comportamientos que tienen los jóvenes universitarios hacia el trabajo y las actitudes laborales que serían necesarias para culminar con éxito la inserción en el mercado de trabajo. Utilizando una metodología de investigación social, tanto cualitativa como cuantitativa, hemos conseguido demostrar que no existe tal desfase, ya que los jóvenes conocen cuáles son las actuales demandas del mercado, las valoran de forma positiva (a excepción de las condiciones de trabajo, que son evaluadas negativamente) y, además, están dispuestos a aceptarlas y asumirlas (...).</p> <p>Resumen de la tesis “Las actitudes de los jóvenes universitarios frente a la reforma del mercado laboral”, de José M^a González, Universidad de Granada (1998).</p>
F.	<p>Se estudian los ingresos y gastos del presupuesto del estado español entre 1845 y 1935 con el fin de conocer su estructura y sus efectos sobre la economía española, que también se ha examinado. Se contrastan las teorías existentes para los distintos periodos: época isabelina y sexenio democrático; la restauración; y la dictadura de Primo de Rivera y la segunda república. Asimismo se analiza la evolución presupuestaria a largo plazo (1800-1980) y se descubre una evolución similar a otros países europeos pero con un retardo ocasionado por el desfase en la modernización económica y política española (...).</p> <p>Resumen de la tesis “El presupuesto del estado y la economía española”, de Francisco Comín Comín, Universidad de Alcalá (1987).</p>

(Extraído de: <https://www.educacion.gob.es/teseo>)

ENUNCIADOS

19. En el futuro se impondrán nuevos tipos de condiciones laborales.

A) B) C) D) E) F)

20. Una de las tesis da una visión de la historia económica de España.

A) B) C) D) E) F)

21. Uno de los estudios mezcla temas espirituales con otros mucho más terrenales.

A) B) C) D) E) F)

22. Un sector de la población tiene una actitud frente al trabajo diferente a lo que se cree.

A) B) C) D) E) F)

23. Algunos especialistas creen que ha disminuido el número de trabajadores necesarios.

A) B) C) D) E) F)

24. Una de las tesis propone un nuevo enfoque para explicar las causas del desempleo.

A) B) C) D) E) F)

25. La evolución económica de España ha ido a remolque del resto de Europa.

A) B) C) D) E) F)

26. Una de las tesis pretende aunar dos explicaciones diferentes para el mismo fenómeno.

A) B) C) D) E) F)

Tarea 5

Lea el texto y rellene los huecos (27-40) con la opción correcta (A, B o C).

El influjo de la comparación

Precios más bajos, pólizas más básicas y diversificación de las compañías son algunos de los efectos de la implantación de los comparadores online en España

Paloma García Moreno, *Cinco Días*, 29/11/2011

Consultar un comparador de seguros online _____27_____ la hora de contratar la póliza del coche _____28_____ casi en una rutina entre los consumidores españoles. Como por arte de birlibirloque, en apenas dos años de existencia este negocio ha pasado de ser un desconocido a tomar un peso de tal _____29_____ en el ramo del automóvil que está provocando una transformación _____30_____ vuelta atrás en todo el sector. El desembarco de compañías extranjeras, como la italiana Seguros.es, o la entrada en este negocio de grupos bancarios, como Santander, con el lanzamiento de Superbuscador, la guerra de precios o el cambio de los hábitos de consumo de los españoles son solo algunas de las consecuencias de su implantación. La crisis, que ha propiciado la búsqueda de des-

cuentos _____31_____ parte de los consumidores españoles, es el principal motivo de esa explosión, y “no es de extrañar, teniendo en cuenta que comparar _____32_____ conseguir ahorros de hasta el 50% en las primas”, asegura Elena Betes, directora general de Rastreator.com, una de las compañías precursoras de la _____33_____ de la comparación online en España y de las mejor situadas hasta el momento. El precio es una de las principales variables que las aseguradoras se han visto obligadas a modificar por la _____34_____ influencia que están ejerciendo los comparadores en la decisión de los consumidores a la hora de contratar el seguro del coche. (...) La guerra de precios entre compañías, _____35_____ juicio de Betes, aún vigente, es otro de los efectos de esta nueva herramienta y el resultado también está siendo positivo para los consumidores, ya que ha obligado a bajar los _____36_____ de las aseguradoras, lo que se está traduciendo en precios más competitivos. (...) Otra de las consecuencias directas del _____37_____ de los comparadores es la diversificación de productos por parte de las compañías. En este contexto de “mayor transparencia”, según lo define Betes, los consumidores han _____38_____ de ser fieles a la compañía de seguros de toda la vida y esto está obligando a las aseguradoras a _____39_____ mecanismos para fidelizarlos. “Si con un cliente tienes solo un producto, tienes un problema. Si tienes dos productos se reduce el problema”. Esta _____40_____ es, a juicio de Betes, lo que ha impulsado a las aseguradoras de coches a entrar en otros ramos de seguros diferentes para fidelizar a los usuarios . (...)

OPCIONES

- | | | | |
|-----|------------------|-----------------|---------------------|
| 27. | a) para | b) a | c) en |
| 28. | a) ha convertido | b) se ha vuelto | c) se ha convertido |
| 29. | a) longitud | b) altitud | c) envergadura |
| 30. | a) por | b) sin | c) con |
| 31. | a) de | b) a | c) por |
| 32. | a) permite | b) da para | c) deja |
| 33. | a) cultura | b) venida | c) negociación |
| 34. | a) grande | b) escasa | c) masiva |
| 35. | a) de | b) en | c) a |
| 36. | a) gastos | b) servicios | c) márgenes |
| 37. | a) flujo | b) influencia | c) influjo |
| 38. | a) intentado | b) dejado | c) vuelto |
| 39. | a) simplificar | b) contratar | c) articular |
| 40. | a) seguridad | b) condición | c) convicción |

VI. ENCUESTA DE VALORACIÓN

PREGUNTAS

1.- Valore la utilidad de la parte del curso (completa) dedicada al trabajo de inferencias con los números:

0 = ninguna utilidad, 1 = poca utilidad, 2 = alguna utilidad, 3 = mucha utilidad.

0 1 2 3

2.- Esta parte del curso ha tenido 3 secciones, valore la utilidad y la dificultad de cada una por separado (para *Dificultad*; 0 = muy fácil, 1 = fácil, 2 = dificultad normal, 3 = difícil, 4 = muy difícil):

Tipo de inferencia	Utilidad	Dificultad
a) Inferencias enunciativas (cuestiones sobre el autor, el texto y el lector)	0 1 2 3	0 1 2 3 4
b) Inferencias referenciales (sobre los referentes de los deicticos y otros elementos referenciales del texto)	0 1 2 3	0 1 2 3 4
c) Inferencias léxicas (completar huecos en el texto)	0 1 2 3	0 1 2 3 4

3.- a) ¿Alguna parte de las anteriores le ha gustado más? ¿Por qué?

b) ¿Alguna le ha gustado menos? ¿Por qué?

4.- Consideraciones adicionales sobre la parte del curso dedicada a las inferencias (tiempo asignado, explicaciones, materiales, etc.).

¡Muchas gracias por su colaboración!

VI. A. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE VALORACIÓN

A continuación se muestran los datos recogidos en las cinco preguntas de las encuestas de valoración.

a) Preguntas 1 y 2. La última pregunta, de valoración del curso completo, no la respondieron 2 personas, por eso tiene dos datos menos que el resto de las preguntas:

Inferencias Enunciativas		Inferencias Referenciales		Inferencias Léxicas		Tratamiento Completo	
utilidad	dificultad	utilidad	dificultad	utilidad	dificultad		
3	1	3	3	3	3	2	
2	3	3	2	3	4	2	
2	3	3	1	2	3	2	
2	2	1	3	1	3	2	
1	4	3	2	3	3	2	
1	2	2	2	2	2	3	
3	0	3	1	3	3	1	
0	2	2	2	2	2	2	
3	2	1	3	2	4	3	
3	2	3	3	3	1	3	
1	2	3	3	2	4	1	
1	3	2	2	0	3	3	
2	1	2	4	3	1	2	
2	3	1	3	3	2	2	
1	2	1	3	3	4	2	
1	2	2	2	3	4	2	
2	3	2	3	2	2	3	
2	2	2	2	2	2		
2	2	3	1	3	2		
1,79	2,16	2,21	2,37	2,37	2,74	2,18	

b) Preguntas 3 y 4, por orden de encuesta:

gustado más	por qué	gustado menos	por qué	consideraciones adicionales
		léxicas		
referenciales		léxicas		
referenciales		enunciativas		
referenciales	en lengua española es difícil entender este tipo de inferencia	enunciativas	aburridas y contradictorias	
léxicas	útil	enunciativas	poca utilidad	
enunciativas	ahora puede reconocer las voces de un texto			
referenciales	importantes para interpretar un texto	enunciativas	aburridas	buenos materiales
léxicas	interesante	enunciativas	no es útil	tratamiento demasiado largo
léxicas	útil	enunciativas y referenciales	no es útil	
				tratamiento útil por no haber contenidos similares en ninguna otra asignatura
referenciales	ayuda a inferir significados	léxicas	sin entender el contexto no se puede rellenar el hueco	
referenciales	fácil	enunciativas	no es necesario dedicar clases teóricas a este contenido, que resulta evidente	tratamiento demasiado largo
enunciativas y léxicas		referenciales		
léxicas	útil para practicar vocabulario	referenciales	no es importante para la comprensión lectora	
		enunciativas	no es útil	
léxicas	útil	enunciativas	no es importante	
léxicas	fácil e interesante	enunciativas	aburridas	tratamiento demasiado largo, algunas cosas no se entienden todavía, buenos materiales
referenciales	fácil	enunciativas		
referenciales	ayudan en la comprensión lectora, aunque las demás también son útiles			explicaciones y materiales útiles que descubren un tema nuevo
TOTAL: 8 referenciales, 7 léxicas, 2 enunciativas		TOTAL: 11 enunciativas, 3 referenciales, 3 léxicas		

La *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE) es una organización internacional fundada en 1987 para responder a un movimiento de interés en todo el mundo por el aprendizaje de la lengua española y sus culturas. Desde sus inicios ha desarrollado una rigurosa trayectoria profesional estableciendo foros científicos para la información y formación, así como para el intercambio de ideas y experiencias de quienes se dedican a esta disciplina académica. Prueba de ello es la celebración anual desde 1989 de un *Congreso Internacional*, la edición del libro colectivo derivado de este y la publicación semestral del *Boletín de ASELE*. Asimismo, convoca sendos *Premios de Investigación*, para tesis doctorales y memorias de máster, también editados por ASELE en su colección de monografías.

El objeto de estudio de este trabajo son los procesos inferenciales en la lectura y su papel en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Este proyecto lleva al aula de nivel avanzado materiales didácticos pensados para dotar a los alumnos de herramientas que les ayuden a comprender contenidos implícitos en diversos géneros textuales. La investigación incluye una revisión de estudios empíricos afines realizados en los últimos años en la que destaca la importancia que desde diferentes áreas de investigación se le ha dado a los procesos inferenciales, a la vez que se evidencia la necesidad de una mayor base empírica sobre la que definir las líneas de actuación más pertinentes para el desarrollo de esta destreza en el ámbito del aula. A continuación, se expone la base teórica que sustenta esta investigación desde tres aspectos: la comprensión lectora, sus estrategias y las inferencias. El estudio empírico se realiza en un aula de ELE en el contexto universitario. Los resultados obtenidos, su análisis y todos los materiales didácticos elaborados para este estudio completan un trabajo que aúna la lingüística aplicada, la investigación de acción en el aula, la psicolingüística y propuestas didácticas para el aprendizaje efectivo de la competencia inferencial.

