



Nebrija
Universidad

Facultad de las Artes y las Letras
Departamento de Lenguas Aplicadas

Propuesta de un manual de tipología textual escrita destinada al ámbito laboral para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles A1, A2 y B1

Vivian Paraskevi Diamanti

Tutora: Susana Martín Leralta

Master Oficial en Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera

Curso Académico 2009-2010

1. INTRODUCCIÓN	4
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	8
3. LA ENSEÑANZA DEL E/LE CON FINES PROFESIONALES	14
3.1. Descripción y evolución del E/LE con fines profesionales	14
3.2. Aportaciones de las teorías de adquisición y de aprendizaje	16
3.3. Enfoque metodológico	19
4. LA DESTREZA DE COMPRENSIÓN LECTORA	23
4.1. Evolución del concepto de comprensión lectora	23
4.2. Aproximación a los procesos de comprensión lectora	25
4.2.1. ¿Qué es leer?	25
4.2.2. El proceso lector	27
4.2.3. La teoría de los esquemas	28
4.2.4. Modelos del proceso lector	29
4.2.4.1. Modelo ascendente o de abajo-arriba (bottom-up)	29
4.2.4.2. Modelo descendente o de arriba-abajo (top-down)	30
4.2.4.3. Modelo Interactivo	30
4.2.5. ¿En qué consiste la comprensión?	31
4.2.5.1. Niveles de comprensión	33
4.2.5.2. Papel de inferencias	33
4.2.5.3. Comprender críticamente	35
4.2.6. ¿Leer para aprender o aprender a leer?	36
4.3. La comprensión lectora en la enseñanza/aprendizaje de E/LE	37
4.3.1. Características del enfoque didáctico	38
4.3.2. Dificultades para los aprendices	39
4.3.3. Dimensiones de la comprensión lectora	42
4.3.4. Estrategias de la comprensión lectora	45
4.3.5. Técnicas de lectura	49
4.3.6. Clasificación de estrategias según las etapas del proceso lector	50
4.3.7. Evaluación de la comprensión lectora	51
4.3.7.1. Particularidades	52
4.3.7.2. Tipos de pruebas evaluadoras	54
4.3.7.3. Selección de textos para la confección de pruebas	57
4.3.7.4. Elaboración de ítems para la confección de pruebas	58
5. ASPECTOS DISCURSIVOS, PRAGMÁTICOS, COGNITIVOS Y SOCIALES	59
6. DISEÑO DEL PROYECTO	68

6.1. Finalidad del proyecto	68
6.2. Descripción de las acciones realizadas	68
6.3. Descripción del grupo meta al que se dirige	69
6.4. Procesos de enseñanza/aprendizaje	71
6.4.1. Tipología textual	71
6.4.2. Tipología de actividades de comprensión lectora	73
6.4.3. Tipología de estrategias	75
6.4.4. Tipología de evaluación	76
6.5. Clasificación de la tipología textual para los niveles A1, A2 y B1	76
7. PROPUESTA DE UN MANUAL DE TIPOLOGÍA TEXTUAL ESCRITA DESTINADA AL ÁMBITO LABORAL	81
7.1. Textos y actividades para el nivel A1	82
7.2. Textos y actividades para el nivel A2	87
7.3. Textos y actividades para el nivel B1	92
8. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA	97
8.1. Características del estudio empírico	97
8.2. Métodos de toma de datos	97
8.3. Exposición de datos y análisis de resultados	98
8.3.1. Exposición de datos y análisis de resultados para el Grupo 1: Nivel A1	98
8.3.1.1. Resultados generales	98
8.3.1.2. Resultados sobre las técnicas y estrategias utilizadas	98
8.3.2. Exposición de datos y análisis de resultados para el Grupo 2: Nivel A2	101
8.3.2.1. Resultados generales	101
8.3.2.2. Resultados sobre las técnicas y estrategias utilizadas	102
8.3.3. Exposición de datos y análisis de resultados para el Grupo 3: Nivel B1	105
8.3.3.1. Resultados generales	105
8.3.3.2. Resultados sobre las técnicas y estrategias utilizadas	105
8.3.4. Resultados comparativos entre los niveles A1, A2 y B1	108
8.3.5. Resultados para cada nivel	109
8.3.6. Resultados y conclusiones generales	1133
9. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN	1144
10. BIBLIOGRAFÍA	1199
11. ANEXOS	127

1. Introducción

Los cambios políticos, económicos y tecnológicos que se han producido en las últimas décadas del siglo XX y en los primeros años del siglo XXI, han originado un nuevo modelo de sociedad, a la que se le ha denominado, Sociedad de la Información y del Conocimiento. Es evidente que la constante evolución de la sociedad ha exigido hablar varios idiomas para poder desenvolverse en los cada vez más complejos y exigentes ámbitos laborales.

Si bien el inglés ha sido la lengua que predominaba hasta ahora en el mundo profesional, las características de la lengua española hacen también, que sea una lengua eficaz y competitiva en la comunicación profesional como lo constatan los diversos indicadores y los datos que recogen los *Anuarios* del Instituto Cervantes, así como las estimaciones de la Asociación para el Progreso del Español como Recurso Económico (E/RE) y del Instituto de Comercio Exterior (ICEX).

Ahora bien, debido a las circunstancias mencionadas, es evidente que los profesores de lenguas extranjeras, y especialmente del español, no podemos quedar al margen de esta sociedad del conocimiento. Se percibe una demanda creciente en la orientación del proceso de la enseñanza/aprendizaje del español hacia una competencia comunicativa que permita desenvolverse efectiva y eficazmente en contextos profesionales. Por lo tanto, se requiere una adaptación e innovación constante por parte de los docentes en este ámbito para dar respuesta a las necesidades de dicha sociedad en materia de conocimientos lingüísticos.

El efecto de esta situación, durante los últimos años, ha generado un aumento de la demanda de expertos en la enseñanza del español como lengua extranjera con fines profesionales creando también, la necesidad, por parte de los centros y academias públicos y privados de enseñanza del español como lengua extranjera, de adaptar la enseñanza del español a las necesidades reales de la comunicación profesional.

En el presente trabajo se va a proponer una intervención enmarcada en el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera con Fines Profesionales.

La intervención propuesta surge de dos contextos. En primer lugar, el contexto del *practicum* del programa del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, para dar respuesta a las necesidades de español con fines profesionales de los inmigrantes en situación de inserción laboral en la Comunidad de Madrid; en segundo lugar, el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera con Fines Profesionales en Grecia.

Así, nuestra intervención nace dentro del Proyecto de Implantación de un Programa de Formación y Certificación Lingüística para Trabajadores Inmigrantes en la Comunidad de Madrid, que dirige el Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Nebrija. Entre los

objetivos del mencionado Proyecto está el de satisfacer la necesidad de formar y evaluar la competencia lingüística de adultos extranjeros inmigrantes que existen actualmente en regiones de fuerte recepción de población migratoria en la Comunidad de Madrid. El fin consiste en ofrecerles y certificarles un nivel satisfactorio de la lengua española que necesitan para corresponder a la demanda laboral de su contexto social. No cabe lugar a dudas de que la relevancia de este Proyecto se manifiesta en los senos del espacio europeo para una necesidad de certificación lingüística requerida por organizaciones institucionales y empresas del sector público y privado. Es cierto que cada día se hace más clara la demanda social a nivel europeo de adultos que cuenten con una certificación lingüística para adquirir ventajas profesionales y económicas en su entorno social.

Por otra parte, el hecho de que esta necesidad de español con fines profesionales se manifieste también en la enseñanza fuera de España, nos lleva a plantear nuestra propuesta con esta segunda utilidad.

Efectivamente, la internacionalización de la economía, las perspectivas que ofrece la libre circulación de mercancías y de profesionales en el marco de la Unión Europea así como la apertura de la economía griega hacia los mercados de América Latina y el movimiento de profesionales a empresas multinacionales en países hispanohablantes genera grandes posibilidades en el mundo laboral griego - creando una necesidad de formación y haciendo que la demanda del español como segunda lengua de comunicación comercial se incremente después del inglés.

Gracias a este crecimiento de la demanda del español en Grecia, y particularmente del español con fines profesionales, se abre un paso para un proceso de enseñanza/aprendizaje orientado al mundo laboral que se compromete con una innovación constante con métodos y recursos que correspondan a las nuevas necesidades sociales y profesionales.

En síntesis, la demanda de la enseñanza/aprendizaje de E/LE con fines profesionales tanto a nivel internacional como a nivel nacional (Grecia), genera la necesidad de orientar también, los recursos y los materiales utilizados en el aula, al mundo laboral. Por lo tanto, desde nuestra perspectiva, se requiere una renovación y ampliación de los recursos que utilizamos para ejercitar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Dentro de este marco ha nacido la idea de enriquecer la tipología de los textos escritos destinados al mundo laboral que se dedican a desarrollar la competencia lectora de los aprendices y proponer un manual para estos fines.

La intención de este manual será la de ofrecer a los docentes de español como lengua extranjera con fines profesionales una herramienta que sirva de ayuda a la programación de un curso o a la preparación de una secuencia didáctica dirigida a alumnos que estén interesados en desarrollar su competencia lectora.

Por otro lado, esta intervención opta por enriquecer el abanico de la tipología textual que se utiliza actualmente en los libros de texto, como material complementario, a la hora de

diseñar una secuencia o un curso. Asimismo, pretende también, abrir el paso para trabajos posteriores de investigación y de material editorial que se centren en el desarrollo de las demás destrezas comunicativas dentro del ámbito laboral.

En este trabajo elaboraremos un manual de tipología textual escrita orientada al ámbito profesional para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles A1, A2, B1 de MCER.

Para ello, hemos determinado los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

- Presentar y proponer una variedad de tipología textual escrita como material complementario en enseñanza/aprendizaje de E/LE con fines profesionales.
- Proponer la explotación didáctica de la tipología textual propuesta para el desarrollo de la competencia lectora en los aprendices de E/LE de niveles A1, A2, B1.

Objetivos específicos:

- Analizar los criterios de selección la tipología textual y de la tipología de actividades propuestas.
- Proponer diferente tipología de actividades para la explotación de cada texto según el nivel y la finalidad de la actividad asociada.
- Presentar ejemplos de práctica y de evaluación de la comprensión lectora.
- Facilitar el trabajo de los docentes a la hora de la preparación de una secuencia didáctica o en el diseño y en la programación de un curso orientado al ámbito laboral.
- Familiarizar a los alumnos con textos escritos con los que se enfrentarán en su futuro o actual entorno laboral.
- Actualizar y enriquecer el abanico de la tipología textual escrita actual.

Nuestra propuesta pretende ofrecer una herramienta que sirva de apoyo para todos los docentes de E/LE y, especialmente, para los que se dedican a la enseñanza de E/LE con fines profesionales. Los destinatarios directos serán aquellos profesores de E/LE que deseen variar la tipología textual escrita que utilizan en el aula y ejercitar con eficacia la competencia lectora utilizando un material complementario que les facilite el difícil trabajo del diseño de actividades.

Los beneficiarios inmediatos serán también los propios alumnos receptores de una enseñanza orientada a sus necesidades, sus diferentes estilos de aprendizaje con el fin de mejorar su nivel de competencia lectora y prepararlos para desenvolverse de manera adecuada, útil y eficaz en la resolución de problemas con los que se enfrentarán en el mundo laboral.

Asimismo, beneficiarios de esta propuesta podrían ser también las editoriales interesadas en enriquecer sus recursos didácticos, incluyendo un material complementario junto a libros de texto u otros manuales destinados al ámbito profesional.

En resumen, esperamos que este manual pueda no solo servir y facilitar la labor docente, sino también, abrir el paso para futuras líneas de actuación.

2. Estado de la cuestión

Los profundos cambios sociales, económicos y los avances tecnológicos que se produjeron en el siglo XX y en los primeros años del siglo XXI han contribuido a la evolución de la sociedad hacia un nuevo modelo de funcionamiento donde la información y el conocimiento desempeñan un papel primordial. En efecto, permiten el acceso directo a los ámbitos académicos y profesionales con el propósito de establecer y mantener relaciones sociales y comerciales. Junto a estos fines surge la necesidad de poder comunicarse en varios idiomas para actuar con éxito en cualquier relación comercial.

Sin lugar a dudas estos cambios han tenido notable repercusión en la educación y más particularmente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. La necesidad por enseñar lenguas con fines específicos encuentra su origen a partir de la Segunda Guerra Mundial y los primeros estudios sobre ello nacen en los años sesenta en relación con la enseñanza de la lengua inglesa. Hutchinson y Waters (1987:21) definen esta orientación como *el enfoque de enseñanza de lenguas que tiene como meta satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo específico de aprendices*.

La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos pasa por varias etapas de evolución. En los años sesenta, toma como punto de partida el análisis de registros (Halliday y McIntosh, 1964 y Swales, 1971), en los setenta el interés gira en torno al análisis del discurso, fundamentado en los estudios de Allen y Widdowson (1974). En los años ochenta empieza a sistematizarse y tenerse en cuenta el análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y más adelante gira alrededor del desarrollo de las destrezas y sus respectivas estrategias. En la última etapa que representan Hutchinson y Waters (1987) se centra en el aprendizaje y focaliza en cómo enseñar y cómo aprender.

El comienzo de los estudios sobre la enseñanza del español como lengua extranjera con fines profesionales encuentra su origen en la rápida evolución del entorno social y económico de los últimos veinte años, puesto que las cifras de hispanohablantes en veinte países, los distintos procesos de integración económica en los continentes americano-europeo, el incremento de la población migratoria en España, el crecimiento de la población hispana en Estados Unidos, y las cifras de norteamericanos, europeos, japoneses, australianos y otros que hablan o aprenden español, demuestran que la demanda de enseñanza de español con una orientación profesional va incrementándose.

Las aportaciones de la pragmática y del análisis del discurso han repercutido de manera significativa en la evolución de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas con fines específicos, puesto que han ido modificando el lenguaje de tal manera que la enseñanza de una segunda lengua permite numerosos enfoques para ser adaptados a diferentes necesidades y circunstancias. Así que, por un lado, la perspectiva discursiva abre el paso para

que se empleen en el aula muestras de lengua auténticas junto con la aplicación de diferentes géneros, registros y tipos de textos, llevando a cabo diferentes objetivos comunicativos. Por otro lado, la pragmática trata de establecer con precisión qué factores determinan sistemáticamente el modo en que funcionan nuestros intercambios comunicativos (Escandell, 2004).

Asimismo, la teoría del género ha emergido en los últimos años con gran fuerza como una forma de contribuir a la comprensión del modo en que en el discurso y (a través de este) el conocimiento disciplinar se construye y se emplea en contextos académicos y profesionales. No obstante, los avances y desarrollos en el nivel de análisis y descripción empírica en que se estudian los rasgos lingüísticos, sus funciones y distribuciones en el discurso natural en dichos contextos, son todavía recientes pero han iniciado un camino fructífero hacia esta orientación. Resulta así interesante y estimulante que existan diversas preguntas no respondidas acerca de, por ejemplo, los patrones característicos del uso lingüístico en español especializado disciplinar y del tipo de conocimiento asociado a ellos en áreas especializadas tanto en ámbitos académicos de formación universitaria como en entornos profesionales.

Un modo de aproximación a los géneros especializados escritos en el mundo laboral es partir desde el supuesto de que los materiales escritos empleados por los profesionales revelan tanto los tipos de textos como los rasgos representativos de su área laboral. En este sentido, partir de la lectura de textos que circulan en algunas áreas profesionales e investigar los medios y formatos de comunicación escrita, constituye un modo de construir un panorama del universo lingüístico y discursivo a través del cual estos sujetos en formación acceden al conocimiento disciplinar y, en parte, a través de ello se integran paulatinamente a sus respectivas comunidades laborales.

En una sociedad cada vez más especializada y tecnificada, en donde se exige a los profesionales un eficaz dominio de los discursos que genera su actividad, es necesaria una atención específica a estas formas de comunicación, discursos variados y en constante evolución, sensibles a cambios sociales y culturales.

En cada ámbito laboral, en cada profesión y en cada disciplina del saber existe una manera determinada de ver la realidad. Integrarse en una profesión excepto de los conocimientos técnicos y teóricos se exige aprender a discernir las características relevantes de cada ambiente, aprender a establecer relaciones y actuar de una manera concreta. Y, los factores que inciden en esa construcción son la lengua, los textos y la interacción. Es evidente que el uso lingüístico en cada ámbito laboral se desarrolla como un medio de expresión de la realidad profesional: por ejemplo, concreta terminología, concretas formas de textos y contenidos de discurso se han desarrollado de manera apropiada para servir la realidad laboral.

Si observamos los textos que circulan (que se producen o que se leen) en el ejercicio de actividades específicas en el ámbito laboral, constataremos que han ido evolucionando junto con el estudio de la lengua y su uso. Los avances en la investigación lingüística reflejan el recorrido desde el estudio de los lenguajes con fines específicos, las lenguas especiales o especializadas, los textos específicos, los discursos de especialidad y académicos hasta los discursos profesionales. El ámbito de los discursos profesionales es tan complejo que la historia de su construcción, y el estudio del uso de la lengua en cada profesión presenta diferencias notables. Por ello, cada uno de los contextos profesionales ha sido objeto de estudio en una bibliografía especializada, fruto de la peculiar historia de su construcción y función social.

En este contexto, resulta relevante puntualizar ciertos supuestos fundamentales para nuestra intervención. La aproximación que tenemos al objeto 'discurso' es decididamente interdisciplinaria de índole psicosociolingüística. Nos interesan los textos en su carácter de unidad lingüística, pero como objetos inmersos en un contexto cognitivo y social, en donde su función está determinada cognitivamente y contextualmente. De este modo, para nosotros los textos son unidades lingüísticas pero con un cierre de sentido y en virtud de productores y de lectores en contextos particulares y con propósitos definidos, con conocimientos previos construidos desde nuestra cognición humana en contextos sociales específicos y almacenados en nuestra mente. En otras palabras, concebimos los textos como producto de nuestra cognición y contexto y, a la vez, se constituyen en los soportes que -en parte- nos ayudan a construir nuestro mundo y nuestro entorno.

Entre los aspectos centrales que enmarcan nuestra intervención, puntualizamos el tema de leer, comprender y aprender en el mundo profesional. Es bien sabido, que aún en los inicios de este siglo mediático y digital el desarrollo y manejo de la lengua escrita sigue siendo ineficiente a pesar de las múltiples investigaciones, la variedad de sistemas de comunicación (oral, escrito, multimodal, cibernético e inalámbrico), las acciones gubernamentales y las emergentes propuestas metodológicas de toda índole, y falta mucho por desarrollar una estructuración, una clasificación y adaptación de la lengua escrita a sujetos y a entornos diversos. Asimismo, si miramos a los materiales que se producen en todos los campos de saber actualmente, se nos permite comprobar cómo los textos y sus múltiples modalidades se han desarrollado por el hombre de manera vertiginosa como instrumentos vitales de su expresión; no obstante ello, estamos lejos de conocer de manera certera el modo en que un sujeto normal llega a producirlos y comprenderlos en toda su tremenda variedad e infinita riqueza. Si un tema de interés enorme es la lectura y la comprensión, sin lugar a dudas la comprensión y el aprendizaje a partir de los textos reviste un asunto tal vez implícito en el anterior, pero que requiere ser enfocado y abordado de modo específico. En el contexto del inicio del milenio, leer

y aprender a partir de materiales escritos se convierte en una cuestión importante y que exige de los investigadores respuestas urgentes.

Ahora bien, nuestro enfoque teórico acerca de la comprensión de textos escritos en el ámbito laboral profundiza en el aspecto caracterizador y distintivo de la comprensión lingüística en tanto acto mental, por una parte, y acto lingüístico, por otra, como requisito imprescindible de la comunicación. En esta línea nuestra concepción del proceso de comprensión se constituye como una actividad guiada y controlada del propio lector a la luz de sus visiones de mundo e influida por contextos situacionales en que se desarrolla la actividad comprensiva; sin embargo, se hace evidente que el aporte de conocimientos previos por parte del lector y los entornos sociales posibilitan una variedad de interpretaciones, todas ellas dependientes de un mismo texto. Ello se limita, en parte, por lo convencional de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos presupuestos por el autor y aportados por el lector.

Desde este marco, abordamos la comprensión de un texto como un proceso cognitivo, interactivo, constructivo e intencionado en que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social. Este proceso se plasma en una representación mental construida progresivamente sobre la base de inferencias automáticas y fundamentales para establecer la coherencia de base y se continúa reelaborando como proceso de aprendizaje a partir del texto y de los conocimientos previos a través del cual se generan múltiples procesos de inferencia y se construyen conocimientos diversos de tipo relacional.

Postulamos que comprender y –finalmente- aprender, de manera significativa y crítica, a partir de los textos escritos constituye una de las habilidades más relevantes en nuestra sociedad actual. Quizás, en la era informática contemporánea, la de más importancia en cuanto al desarrollo integral como personas y a la formación académica profesional. El manejo eficiente de los procesos centrales de la comprensión de textos (hoy en día de naturaleza cambiante y con géneros discursivos emergentes: correo electrónico, chat, foros virtuales, etc.) se convierte en un eje fundamental para el desarrollo de sujetos autónomos y capaces de abarcar y seleccionar información necesaria para iniciar y consolidar conocimientos de variada índole.

La sociedad de conocimiento como la llaman algunos, nos impele a enfrentar cambios progresivos de manera decisiva. Así, el discurso escrito se constituye en un medio determinante de aprendizajes de calidad, integradores y con aplicaciones posteriores. Aún más, los textos multimodales en donde lo lingüístico se articula, entre otros, con imágenes, tablas, cuadros y dibujos, se presentan como un escenario relativamente novedoso en la investigación de textos de carácter más heterogéneo, donde se debe procesar información

desde múltiples fuentes y modos. Ciertamente, la indagación en este ámbito es aún escasa y fragmentaria, pero en franco desarrollo. De hecho, la habilidad para comprender textos de carácter más exigente como aquellos que encontramos en el ámbito laboral, resulta una de las más importantes claves del éxito profesional.

En este marco, un modo de aproximarnos como profesores de E/LE con fines profesionales al objeto que nos interesa y poder descubrir algunas de las múltiples complejidades que se encuentran en la comprensión de los textos, sería oportuno reflexionar en torno a algunos problemas que se han ido levantando en el campo de investigación en los últimos años. En muchas partes del mundo y en muchos individuos existen dificultades con el procesamiento, la memoria y la aplicación de los contenidos elaborados a partir de la lectura de un texto. Así que resulta válido preguntarse:

- 1) ¿Por qué muchas veces no conseguimos superar la comprensión superficial de textos y no la anclamos con los conocimientos previos de manera constructiva y productiva? ¿Qué factores obstaculizan este proceso, transformando los textos en unidades opacas que no permiten cristalizar conocimientos de manera más transparente y permanente?
- 2) ¿Qué procesos psicobiolingüísticos inciden, de manera profunda, en la lectura y comprensión del texto escrito?, ¿Son iguales en la lengua materna que en la segunda?, ¿Cómo la comprensión lectora puede evaluarse y medirse? ¿Cómo se podría también explicar el aprendizaje significativo y duradero que buscamos como docentes a través de estos procesos?
- 3) Y, desde una mirada mucho más aplicada a la educación: ¿Mediante qué técnicas y estrategias podríamos ayudar a nuestros alumnos a comprender mejor lo que leen y lograr alcanzar, así, aprendizajes de calidad, sean expertos lectores o no? ¿Qué criterios de selección de tipología textual hay que tener en cuenta a la hora de planificar para un curso con fines profesionales? ¿Cómo mejorar la formación de profesores que estimulen las capacidades de los alumnos en formación y obtengan el máximo de sus potencialidades?

Si bien, estamos lejos de pretender, aquí, dar respuestas profundas a estas encrucijadas, intentaremos abordarlas buscando un marco de acción hacia ellas a nivel teórico y práctico. Los investigadores de diversas disciplinas han logrado identificar ciertos niveles de representación cognitiva, particularmente de la información que se construye a partir del procesamiento del texto escrito; sin embargo, no ha sido fácil alcanzar un nivel de consenso y lograr que la mayoría de los científicos adopten una propuesta uniforme. En opinión de algunos, determinados niveles resultan aplicables solo a contextos de discursos muy restringidos. Otros sostienen que los niveles de representación anclados en concepciones

simbolistas resulta una opción que enfrenta grandes problemas de comprobación empírica y que no constituyen una alternativa efectivamente plausible del procesamiento del discurso.

En este trabajo presentaremos algunos de los enfoques más relevantes que se han propuesto para analizar los conceptos de lectura, de comprensión, de discursos y de textos que se producen en esferas de actividad específica. Nuestro aporte pretende abrir un camino en este terreno y arrojar luz acerca de los tipos de materiales empleados con el fin de convertir los textos – escritos o multimodales- en núcleos de atención para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, superando el marco oracional, difundido primero por el estructuralismo y luego por el generativismo.

3. La enseñanza del E/LE con fines profesionales

3.1. Descripción y evolución del E/LE con fines profesionales

A la evolución teórica y práctica de la corriente de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines profesionales han contribuido de manera relevante los avances en varias disciplinas como la Lingüística aplicada, la Psicolingüística, la Sociolingüística que a lo largo del tiempo han permitido el desvío de los métodos tradicionales a los nuevos enfoques didácticos basados en las teorías de aprendizaje. Por otro lado, en el campo de la comunicación profesional; la Teoría de Comunicación, la Informática, la Cultura y la Organización Empresariales, han aportado la perspectiva transaccional e interactiva de la lengua en uso y en los procesos de comunicación verbales y no verbales, lingüísticos y no lingüísticos y la incorporación de la tecnología para comunicación. Por tanto, resulta imprescindible tener en cuenta las situaciones de interacción que tienen lugar en un contexto internacional entre profesionales de distintas culturas, lo que implica un conocimiento cultural – *saber ser, saber estar y saber hacer*- de las normas, usos y costumbres que rigen en los países donde se va a producir la comunicación profesional.

El campo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera con fines específicos, ha sido el precursor en haber dado los primeros frutos de la investigación científica en dicho campo. Las circunstancias y los factores particulares que se dieron al finalizar la Segunda Guerra Mundial propiciaron en aquel periodo temporal una expansión económica, científica y técnica, sin precedentes, que requería para la transmisión de los nuevos conocimientos y las actividades comerciales a nivel internacional una única lengua. Y así la lengua inglesa se encontró en la posición privilegiada para convertirse en lengua de comunicación internacional. En camino paralelo, las investigaciones, propuestas y avances de las ciencias de lenguaje y de las teorías sobre el aprendizaje y la adquisición de lenguas, facilitaron la aplicación de diversos enfoques didácticos orientados a fomentar la capacidad de comunicación en los distintos campos académicos o profesionales que lo requerían.

La enseñanza de lenguas con fines específicos aunque sigue un camino bastante semejante, pero paralelo al de enseñanza de lenguas extranjeras en general, presenta algunas perspectivas y particularidades que le atribuyen un carácter múltiple e interdisciplinar - ya que ha pasado por varias etapas y enfoques cuya trayectoria ha dejado sus huellas en las aplicaciones prácticas en el aula- y ha reconsiderado y reorientado el camino para la actividad fructífera de la tarea docente. A partir de la experiencia de la lengua inglesa, se observó que el enfoque tradicional de la enseñanza de idiomas, basado en la descripción de reglas gramaticales y traducción, no conseguía capacitar a los aprendices a desenvolverse

eficazmente en situaciones reales de comunicación. Y por consiguiente, en un principio la enseñanza dio un giro y se orientó y centró su programación en las características de uso de las distintas situaciones comunicativas.

En breve, las etapas por las que ha pasado la enseñanza de lenguas con fines específicos, que se recogen en el estudio de Aguirre (2004) según las señalan Hutchinson y Waters (1987;9), son las siguientes:

En los años sesenta, el punto de partida forma el análisis de registros (Halliday y McIntosh, 1964) la enseñanza se centra en los elementos gramaticales y léxicos especializados que se requieren en las diferentes situaciones comunicativas y la motivación –como objetivo pedagógico- se emplea mediante materiales relevantes para los alumnos. En los setenta el interés gira en torno al análisis del discurso, fundamentado en los estudios de Allen y Widdowson (1974). Esta propuesta introdujo el uso de modelos de textos y marcadores del discurso con el fin de desarrollar el conocimiento de cómo utilizar las oraciones en actos comunicativos.

En la misma época, en el ámbito de enseñanza de lenguas en general, se sientan las bases de lo que se ha denominado *enfoque comunicativo*, que parte de la idea que la lengua es comunicación. El objetivo de la enseñanza es desarrollar lo que Hymes (1972) llama *competencia comunicativa*, dando a luz a una visión más amplia de la *competencia* de la teoría lingüística de Chomsky (1959). Mientras, otra teoría lingüística sobre la comunicación (Halliday, 1970) defiende la importancia funcional del lenguaje y, por su parte, Widdowson que defiende la relación entre los sistemas lingüísticos y comunicativos en el texto y en el discurso, centrándose en los actos comunicativos que constituyen la habilidad para usar la lengua con distintos propósitos. En el análisis más reciente de Canale y Swain (1980), se extiende el modelo de Hymes y se identifican las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa, cuyo dominio es fundamental para conseguir la comunicación: *la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, y la competencia estratégica*. La competencia comunicativa – objeto de estudio de la pragmática-, un concepto primeramente acuñado por Hymes (1972) centra la atención en la situación comunicativa y resalta los aspectos de la lengua en acción que tiene lugar en determinados contextos sociales e incluye diferentes subcompetencias (lingüística, discursiva, estratégica y sociocultural). Por ello, marca el interés hacia los principios y las reglas de uso de la lengua como acción comunicativa. Bajo el abanico del enfoque comunicativo, la unidad de análisis pasa a ser el texto o discurso, incluso los actos de habla y, consecuentemente, adquiere gran importancia la función pragmática y el contexto, especialmente el sociocultural.

En camino paralelo, la enseñanza especializada, en los años ochenta empieza a sistematizarse la enseñanza y empieza a tenerse en cuenta el análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos y como consecuencia estos se ponen en el centro de atención del proceso de diseño de curso. Más adelante el foco de atención gira alrededor del desarrollo de

las destrezas y sus respectivas estrategias y se hacen los primeros pasos para analizar los procesos de interpretación de un discurso sin basarse únicamente en las formas. Los investigadores de aquella época trabajan principalmente sobre el campo de la comprensión lectora y auditiva en búsqueda de las estrategias que se aplican en dichos procesos (Nuttal, 1982).

Por otra parte, al análisis de discurso ha repercutido profundamente en el ámbito de la enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas con fines profesionales por haber introducido los conceptos de tipo o género de discurso. Cada discurso tiene una finalidad comunicativa entre los miembros de una comunidad. Esta finalidad, es a su vez, la que determina el género del discurso, la elección del contenido y del estilo. Según Widdowson (1983) en el campo de la enseñanza con fines específicos, el concepto de la finalidad se relaciona con la formación y le atribuye un carácter restringido, a ésta última, a partir del momento que tanto los contenidos como las actividades y, el general, el diseño del curso dependen del perfil del alumnado al que va dirigida y de sus propios fines comunicativos. De ahí que, esta corriente didáctica adquiera un camino diferente al de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, ya que la práctica de las destrezas lingüísticas y de las estrategias de aprendizaje y de comunicación giran en torno al desarrollo de una competencia más “restringida” que tendrá lugar en determinados contextos.

En la última etapa, el cambio sustancial viene con el enfoque centrado en el aprendizaje como lo representan Hutchinson y Waters (1987), cuyos principios se fundamentan en las teorías de aprendizaje. Gracias a su intervención se desplaza el interés que estaba centrado en la lengua, en su uso y en sus contenidos a un enfoque centrado en el propio aprendizaje en el que cobra importancia el cómo enseñar y cómo aprender desde el punto de vista constructivo e interactivo.

A partir de los noventa la enseñanza de español como lengua extranjera con fines profesionales define sus propios objetivos y enfoque metodológicos y recorre su propio camino con amplia bibliografía en su campo y un abierto camino de investigación y producción editorial.

3.2. Aportaciones de las teorías de adquisición y de aprendizaje

En un principio, el marco teórico y los conceptos fundamentales en este ámbito han sido aportados de la consideración que la comunicación se desarrolla en un nivel estructural, un nivel funcional y un nivel discursivo que interactúan entre sí, y por ello, un simple análisis lingüístico no consigue el aprendizaje de la lengua. Se trata de la distinción que estableció Noam Chomsky, entre el conocimiento general que posee el hablante de una lengua (competencia) y su uso real (actuación) y a la vez, la distinción entre cómo se usa la lengua y cómo se aprende (Krashen, 1981).

Las teorías de aprendizaje que se han desarrollado han desempeñado un papel significativo en la enseñanza especializada de segundas lenguas. Las propias prácticas del enfoque comunicativo (Littlewood, 1981; Johnson, 1982) resaltan los siguientes principios en cuanto al aprendizaje: (a) *Comunicación*: el aprendizaje se fomenta mediante actividades que requieren comunicación real; (b) *Tarea*: el aprendizaje se mejora mediante actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas (Johnson, 1982); y (c) *Significado*: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, las teorías de adquisición subyacentes han repercutido de manera fundamental. Entre los postulados que han sido compatibles con el enfoque comunicativo, destacan teóricos como Savignon (1983) que considera la adquisición de una segunda lengua como fuente del aprendizaje y considera el papel de variables lingüísticas, sociales, cognitivas e individuales en la adquisición de la lengua. Otros teóricos como Krashen (1982) sostiene que la adquisición es el proceso esencial que permite alcanzar el dominio de la lengua, y lo distingue del aprendizaje. La adquisición se refiere al desarrollo inconsciente del sistema lengua objeto como consecuencia del uso de la lengua para comunicarse, mientras el aprendizaje es la representación consciente del conocimiento gramatical que resulta de la enseñanza, y que no lleva a la adquisición, asimismo, señala que el aprendizaje de la lengua se produce mediante el uso comunicativo de la lengua, más que practicando las destrezas lingüísticas. Johnson (1984) y Littlewood (1984) presentan una teoría alternativa en la que la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua se fundamenta en el desarrollo de destrezas, e incluye tanto el aspecto cognitivo como el de la conducta.

Las aportaciones de la psicolingüística y de las ciencias cognitivas en cuanto a la adquisición de una L2, al sistema lingüístico L2 (y su interdependencia con la L1), al contexto (psicosocial, sociocultural y educativo), a los textos o discursos que se producen y se comprenden han abierto un fructífero campo de investigación en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Sin lugar a dudas, el modelo innatista –aunque ha sido insuficiente por excluir cualquier intento de guiar el aprendizaje y por exigir un solo *input* lingüístico apropiado-, las aportaciones de Sellinger (1972) y de Corder (1973), en torno a la noción de interlengua y la hipótesis de monitor de Krashen (1985) – el aprendizaje consciente solo puede funcionar como monitor que comprueba o modifica lo que se produce en el sistema adquirido-, desplazaron el interés desde la específica competencia lingüística a una más amplia, la competencia cognitiva, que investiga como se procesa el lenguaje, tanto al producir como al comprender textos o discursos, ya sean estos hablados o escritos. Los enfoques cognitivos consideran el ser humano como un sistema de procesamiento de información en el que el significado opera sobre las intenciones del individuo, sobre sus representaciones internas y sobre las respuestas cognitivas con respecto al entorno no lingüístico. Los modelos cognitivos perciben la adquisición como un proceso de aprendizaje basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los

mecanismos de resolución de problemas, como también sucede en la construcción de cualquier conocimiento o habilidad (Baralo, 1999). En el modelo de Bialystok (1990) se hace una clara distinción entre el conocimiento que refleja cómo el sistema lingüístico se representa en la mente del aprendiente y, el conocimiento que controla la información durante la actuación real. Para Bialystok el conocimiento incluye tanto la competencia lingüística como pragmática.

Según Mayor (1994), el *input* y el *output* de la actividad lingüística, son los textos o discursos que son producidos y comprendidos seleccionando y combinando diversos elementos del sistema lingüístico que se utiliza. Los defensores de una enseñanza-aprendizaje comunicativa, reconocen el contexto (lingüístico, cognitivo y situacional) como un factor relevante para el desarrollo de la adquisición y del aprendizaje de una L2.

En el campo de adquisición de una L2, las variables de texto o discurso desempeñan un papel significativo por constituir la forma de medir el rendimiento de los aprendices, en cuanto a la producción o comprensión de textos o discursos, y, por consiguiente, inferir la competencia lingüística y el sistema lingüístico que parcialmente van aprendiendo y dominando. Funcionan como el *input*, el elemento que estimula la información de entrada de la modalidad receptiva de la actividad lingüística (comprensión) y, a la vez, el *output*, el resultado de la modalidad productiva de la actividad lingüística (producción).

Las ideas sobre el aprendizaje que, en general, entran en el abanico del constructivismo cognitivo, fueron las precursoras del constructivismo que es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica, educativa y pedagógica. Entre ellas se encuentran las teorías de Jean Piaget (1965) y Lev Vygotsky (1962) y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

El constructivismo de Piaget sostiene que cuando una persona aprende algo nuevo, lo asimila y lo incorpora a sus conocimientos y experiencias previos y a sus propias estructuras mentales. Como resultado, el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas, que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

Gracias a Vygotsky, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Lo fundamental de su enfoque consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. Así que el Constructivismo Social es aquel modelo basado en el constructivismo, que dicta que los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su

comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean. En cuanto al aprendizaje, no es un simple proceso de transmisión y acumulación de conocimientos, sino "un proceso activo" por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe. Vygotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del hombre el motor del proceso de desarrollo humano. Para él, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social.

El constructivismo social en educación y teoría del aprendizaje es una teoría de la forma en que el ser humano aprende a la luz de la situación social y la comunidad de quien aprende. Por tanto, la actividad es un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente. La combinación de la teoría de Jean Piaget y Lev Vygotsky, enmarcados en el constructivismo, fomenta el desarrollo del ser humano tanto en la parte individual (factores endógenos), como en la parte externa (factores sociales) la interrelación con el medio y la sociedad.

3.3. Enfoque metodológico

Las múltiples aproximaciones teóricas y conceptuales a la enseñanza de segundas lenguas en el ámbito laboral han aportado perspectivas interesantes y ninguna puede quedarse relegada. Sin embargo, la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales por su carácter interdisciplinar, no podría adoptar una metodología específica, sino contar con una pluralidad de enfoques y de procedimientos entre los que se puede elegir el más apropiado o rentable para una determinada situación de enseñanza-aprendizaje en la que se facilitará la adquisición de una determinada competencia comunicativa.

El enfoque que aborda nuestra intervención se trata de un enfoque comunicativo integral orientado a la acción, en el sentido que percibe los aprendices como agentes sociales, miembros de una sociedad que tienen que realizar determinadas acciones dentro de un ámbito de actividad concreto. Por lo tanto, la organización de toda intervención didáctica se orienta a la actuación de los alumnos y fomenta la comunicación, proporcionando escenarios que permitan desarrollar sus habilidades y sus destrezas aplicando estrategias de aprendizaje propias. Como rama evolutiva del enfoque comunicativo, el enfoque por tareas aporta la idea de acentuar el papel fundamental del significado en el uso del lenguaje, y de disponer de un contexto para activar los procesos de aprendizaje mejor que valiéndonos de actividades centradas en la forma, con el fin de facilitar mejores oportunidades para que tenga lugar el aprendizaje del idioma.

Por consiguiente, se opta por una *programación* orientada al proceso con el objetivo de generar la implicación dinámica de los alumnos en el diseño de la misma. La programación puede tener un carácter flexible que depende del juicio del profesor en relación con el perfil, las necesidades de aprendizaje y de comunicación del grupo meta y sus respectivos objetivos y expectativas. Además, la *planificación* consistirá en aplicar de manera coherente un conjunto de procedimientos a partir de un plan previamente definido, en el que tendrán lugar las actividades y procedimientos didácticos.

Los *tipos de las actividades* tienen como objetivo fomentar a los alumnos el uso de procesos cognitivos y el aprendizaje constructivo y cooperativo, que constituyen importantes factores en la adquisición de la segunda lengua con fines profesionales. Su fin es desarrollar la competencia comunicativa (lingüística, sociocultural, discursiva, estratégica, semiológica) y lograr la práctica integral con el uso simultáneo de diversas habilidades en vez de practicar las habilidades de una en una. Asimismo, se puede enseñar actividades de diversa índole y emplear tareas pedagógicas y tareas del mundo real y significativas que exijan a los alumnos que lleguen a un resultado partiendo de una información dada a través de un proceso de pensamiento y que permitan a los profesores controlar y regular ese proceso.

La tarea de los docentes del español como lengua extranjera en un aula orientada al mundo laboral, en el contexto de un enfoque comunicativo es bastante compleja, ya que para enseñar en esta dirección no basta con tener una cierta formación lingüística sino que hay que utilizar otros saberes (conocimientos pragmáticos, socioculturales, semióticos, etc.) y disponer de una variedad metodológica a partir de los distintos enfoques comunicativos que se han desarrollado (Enfoque Natural, Aprendizaje Cooperativo, Enseñanza basada en Contenidos, Enfoque por Tareas, etc.). Desde una perspectiva multidisciplinar e interactiva, el *profesor* adopta un papel constructivo y cooperativo. Cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Es él mismo quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato sino también en su futuro o actual ambiente profesional. El docente se encarga de fomentar la interacción entre estudiantes para discutir problemas, aclarar dudas y compartir ideas. Permite que sea el estudiante quien propone metas a alcanzar y además le lleva a monitorear hasta qué punto logra sus metas. Actúa como mediador e interviene en el proceso de elaboración de los textos orales y escritos con estrategias concretas de ayuda pedagógica. En cuanto a la práctica de la comprensión lectora debe tomar como punto de partida el concepto operativo de la lectura y, desde allí, elegir qué aspectos tendrá en cuenta a la hora de hacerlo asequible a su alumno. Los docentes son conscientes de la prioridad de ciertos objetivos lectores, así como de las estrategias lectoras que quieren enseñar emplear a sus alumnos y los textos que tienen sentido para el desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo, es necesario actuar con

cierta prudencia en cuanto a los textos utilizados y las actividades que se desarrollan alrededor de estos para lograr enseñar la lectura en un contexto adecuado que en este caso es el contexto laboral en su sentido amplio. En total, apoya un aprendizaje activo, autónomo y reflexivo dejando al estudiante hacerse con nuevos conocimientos y reajustarlos a los previos, aventurar suposiciones y aprender de sus errores, lo cual lleva a la reflexión de su aprendizaje y, por último, ayuda a que el estudiante sitúe su aprendizaje en situaciones reales, lo cual le prepara para futuros retos.

El *alumno* no es un receptor pasivo de información sino que – como portador de conocimiento y habilidades propios- interactúa con aquello que aprende. Es negociador dentro del grupo, de los procedimientos del aula y de las actividades que se realizan. Este papel es un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que le habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que habrán de ponerse a prueba en el devenir de su propio y personal futuro. Cualquier tipo de aprendizaje debe ser significativo y funcional, es decir, debe tener sentido para quien lo aprende y debe ser útil más allá del ámbito educativo y no solo a la hora de aprobar unos exámenes, pruebas de nivel de lengua. Y, por tanto tiene que aprender y usar de una manera competente la lengua no solo para valorar su conocimiento lingüístico sino también para concebir el valor social de la lengua y utilizarla como un instrumento de convivencia, de comunicación y de emancipación entre las personas.

Los *materiales* adquieren un papel fundamental en la promoción del uso comunicativo de la lengua, sean libros de texto, materiales centrados en tareas o materiales auténticos. En nuestra propuesta centramos en materiales auténticos de carácter lingüístico que incluyen el componente de lectura como; señales, revistas, anuncios, artículos de periódicos, horarios, catálogos, instrucciones, o bien recursos gráficos o visuales como mapas, dibujos, símbolos, gráficos y cuadros, a partir de los cuales se pueden desarrollar actividades comunicativas. Los materiales proporcionan el contenido de la comunicación y facilitan la adquisición de un amplio vocabulario dentro del aula o bien se trabajen en grupos o no. La selección de textos que reflejen el contexto laboral de los alumnos tiene que ser producto de negociación con los alumnos. Asimismo, los materiales y los recursos didácticos, y más precisamente, la tipología textual escrita que se utiliza en el aula, tiene que estar estrechamente relacionada con el ámbito laboral de los alumnos y tener un carácter de originalidad.

A pesar de las varias manifestaciones de la enseñanza de lenguas con fines específicos, que no es objeto de este estudio, la enseñanza-aprendizaje en el ámbito laboral cuenta con unos factores, que inciden en la intervención docente, y unas características que desempeñan un papel importante en el diseño del curso, en los métodos y procedimientos utilizados, en los temas, conceptos y nociones, y en la tipología textual y tipología de actividades que se van a emplear. Para el diseño de un curso, como menciona Aguirre (2004), es imprescindible contar con el análisis de necesidades del alumnado, los contenidos adecuados para conseguir los

objetivos determinados, el tiempo, la secuenciación y temporalización de actividades, los procedimientos e instrumentos de evaluación para realizar una programación orientada al proceso y al alumno. En cuanto a la metodología y los procedimientos hay que considerar una serie de aspectos junto con las características generales que inciden en la metodología y la tarea docente:

- Dado que se orienta a un campo específico, el laboral, indica una actitud concreta hacia la lengua en uso, y por lo tanto, requiere determinados temas, conceptos y nociones, tipología textual y de actividades.
- Como parte del análisis de necesidades y del aprendizaje, indica las carencias y determina las destrezas y las habilidades y las estrategias que hay que fomentar y practicar.
- Se imparte en un periodo de formación limitado, y a veces con urgencia.
- Los alumnos son adultos profesionales. Entre ellos, los menos expertos, necesitarán prácticas operativas de cultura empresarial.
- En algunos países reconoce un desarrollo rápido por la necesidad urgente de una formación laboral y lingüística para la educación de inmigrantes. Como por ejemplo en Estados Unidos y España.
- Para el diseño de este tipo de cursos se requiere la formación especializada del profesor.

Por último, en este trabajo tratamos también los aspectos que plantea la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Para ello, optamos por una perspectiva constructivista propia de un enfoque comunicativo para incorporar los conceptos de *interpretación* y de *sentido* que reflejan las actividades lectoras en el aula de español como lengua extranjera. Cabe notar que se pueden determinar distintos niveles de apropiación del texto y distintas técnicas de aproximación que tienen la posibilidad de adecuarse a la tipología textual y al objetivo de la tarea propuesta por el docente.

Abarcamos el proceso lector desde el prisma del *modelo interactivo* que se fundamenta tanto en la teoría constructivista social como también en el modelo cognitivo de la teoría de los esquemas de Rumelhart (1977), sin dejar de lado la contribución de la propuesta metodológica del enfoque por tareas (Estaire y Zanón, 1990) y los estudios de Cassany (1994:203) en cuanto al modelo interactivo-cooperativo. No cabe duda alguna que la comprensión lectora tiene que estar integrada a la enseñanza de las demás destrezas, ya que no es un proceso pasivo sino dinámico y forma parte activa de la comunicación profesional.

4. La destreza de comprensión lectora

4.1. Evolución del concepto de comprensión lectora

A lo largo de la historia del ser humano, la capacidad de leer se despliega como una habilidad de la mente humana que se atestigua en la lectura de los primeros jeroglíficos (leer es descifrar) y los alfabetos fonéticos hace 5.000 y 3.500 años respectivamente, para llegar a la Época Contemporánea donde la lectura es el principal medio por el cual la gente recibe información (aún a través de una pantalla, como los hipertextos, los blogs, los libros electrónicos y las bibliotecas virtuales) aunque esto ha sido así sólo por los últimos 150 años aproximadamente. No obstante, leer es y seguirá siendo un proceso susceptible de evolución continua tanto por el cambio de los medios, de los avances tecnológicos, las nuevas formas de comunicación, la evolución de los discursos como por el contacto directo con diferentes culturas.

La evolución de las Ciencias por su parte ha permitido abordar e intentar explicar la lectura desde diferentes perspectivas según la direccionalidad de la lectura (experimentos con escrituras diferentes han demostrado que no sólo los movimientos oculares se acostumbran a la dirección de leer sino también todo el sistema perceptual) y los diferentes tipos de escrituras que existen incluso las escrituras especiales como la escritura de caracteres (alfabeto chino), los pictogramas, la escritura táctil para personas ciegas (sistema Braille), la notación musical y las fórmulas matemáticas o químicas.

La *fisiología* permite comprender la capacidad humana de leer desde el punto de vista biológico, gracias al estudio del ojo humano, el campo de visión y la capacidad de fijar la vista. El proceso mediante el cual leemos consta de cuatro pasos: (a) *la visualización*. Percibimos el ambiente por visión con *fijaciones* y *sacadas*. Durante la *fijación ocular* los nervios en la *retina* transmiten la información que perciben por la luz. Durante una *sacada* esta transmisión está discontinuada; eso sirve para no procesar las imágenes nebulosas que se producen por los movimientos rápidos del ojo. Cuando leemos no deslizamos de manera continua la mirada sobre las palabras: cada palabra absorbe la *fijación ocular* durante unos 200-250 milisegundos y en apenas 30 milisegundos se salta a la siguiente, en lo que se conoce como movimiento *sacádico*. La velocidad de desplazamiento es relativamente constante entre unos y otros individuos, pero mientras un lector lento enfoca entre cinco y diez letras a la vez, un lector habitual puede enfocar aproximadamente una veintena de letras; también influye en la velocidad lectora el trabajo de identificación de las palabras en cuestión, que varía en relación a su conocimiento por parte del lector o no, (b) *la fonación*: la articulación oral consciente o inconsciente. En este momento se podría decir que la información pasa de la vista al habla. Es en esta etapa en la que pueden darse la vocalización y subvocalización de la lectura; ésta

última puede llegar a entorpecer la lectura y la comprensión, pero puede ser fundamental para la comprensión lectora de materiales como la poesía o las transcripciones de discursos orales, (c) *la audición*: la información pasa del habla al oído (la sonorización introauditiva es generalmente inconsciente) y (d) *la cerebración*: la información pasa del oído al cerebro y se integran los elementos que van llegando separados. Con esta etapa culmina el proceso de comprensión.

La *psicología* ayuda a definir el proceso mental que se lleva a cabo durante la lectura, ya sea en la fase de decodificación de caracteres, símbolos e imágenes, o en la fase de asociación de la visualización con la palabra. Los procesos psicológicos de la lectura fueron estudiados por primera vez a fines del siglo XIX por Emile Javal, entonces director del laboratorio de oftalmología de la Universidad de la Sorbona.

La *psicología cognitiva* y *la lingüística* estudian cómo los seres humanos perciben y comprenden la escritura. Especialmente para medir los movimientos oculares con el método eye tracking (inglés para «seguimiento de los ojos») la psicología trata de entender cómo percepción y comprensión se influyen y completan mutuamente.

La *psicolingüística* ha demostrado que el sentido y la limitación sentencial del texto también son factores muy importantes. Se llama limitación sentencial cuando el tipo de una palabra es previsible, por ejemplo «la palabra siguiente tiene que ser un sustantivo masculino singular»; lo cual depende de la estructura gramatical de la lengua y de la frase. El hecho de que apenas se fijan pasajes previsible demuestra que la elaboración de textos está controlada por procesos cognitivos, no perceptivos.

La *pedagogía clínica* se ocupa de los aspectos educativos en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, de los disturbios específicos de la lectura, y las habilidades necesarias para una lectura eficaz.

En el ámbito de la enseñanza el interés por la lectura y la comprensión no es algo nuevo. Desde principios del siglo XX, educadores y psicólogos se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. En los años sesenta y los setenta, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación: Si los alumnos fueran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática porque los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

A lo largo del tiempo, el eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los docentes comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles. Pero, muy pronto se dieron cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía nada en la enseñanza. En la década de los

setenta y los ochenta, los investigadores en el área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación.

Sin duda, uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel, o bien se trata de la enseñanza de la lengua materna o bien de segunda lengua, es el de la comprensión lectora; frecuentemente se preguntan cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen. Durante la última década tanto docentes como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias y técnicas de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla. Sólo cabe esperar que esta novedosa concepción abra nuevos caminos en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

4.2. Aproximación a los procesos de comprensión lectora

Para abordar el concepto de la comprensión lectora debemos saber cuáles son los componentes necesarios y los pasos a seguir para lograrla, por tanto, deberíamos, primero preguntarnos: ¿Qué es leer?, ¿Qué pasa en nuestra mente cuando leemos?, ¿Cómo podríamos definir el proceso lector? ¿Qué factores cognitivos inciden en comprender lo que leemos? ¿Qué es comprender?, ¿Cómo podemos leer, comprender y aprender?

4.2.1. ¿Qué es leer?

El sentido etimológico de leer que tiene su origen en el verbo latino *legere*, alcanza a ser muy revelador, dado que connota las ideas de recoger, cosechar, adquirir un fruto.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (Solé, 1987^a).

Leer es un verbo transitivo y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina de saber y en cada comunidad humana (Cassany, 2006).

En el ámbito de la comunicación, leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos y mediante el cual también se revela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico, un texto. De este modo viene a ser una respuesta a la inquietud por conocer la realidad, pero también es el interés de conocernos a nosotros mismos, todo ello a propósito de enfrentarnos con los mensajes contenidos en todo tipo de materiales.

Según algunos, leer significa entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos; leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto. Según otros, leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

Desde la perspectiva *lingüística*, leer consiste en entender el valor semántico de las unidades léxicas de un idioma, relacionarlo con el de las anteriores y posteriores hasta articular un significado general recuperando a la vez las reglas que regulan su combinación oracional y discursiva. Así que, diferentes lectores deben de obtener el mismo significado.

Desde la perspectiva *psicolingüística*, leer consiste en construir y elaborar un significado según los datos y conocimientos previos que aporta el lector al texto. Eso se hace con la intención de encontrar coherencia y sentido a lo que se lee, así como deducir datos del contexto inmediato y relacionarlos con el enunciado lingüístico. Según los experimentos que muestran cómo funciona la mente, todos nuestros conocimientos están almacenados en la memoria en forma de *esquemas de conocimiento* o *paquetes de datos* (teoría de los esquemas). Al leer, los activamos según los estímulos que nos proporciona el texto y ponemos en marcha los procesos cognitivos que contribuyen a la comprensión y la construcción del significado. Puesto que el modo de que uno entiende un escrito, así como la manera con la que usa la información es diferente hace que la construcción del significado varíe según los individuos y las circunstancias.

Desde la perspectiva *sociocultural*, a partir de la concepción que el significado de un texto se ubica en la mente del lector y no en el texto, para cada texto puede haber múltiples interpretaciones. No hay que olvidar que nuestra capacidad innata de adquirir un lenguaje se desarrolla solo cuando interactuamos con una comunidad de habla determinada. Es evidente, entonces, que leer y comprender son también prácticas sociales, dado que tanto el autor como el lector pertenecen a una cultura determinada (misma o diferente) cuyo bagaje de conocimientos tiene origen social. Al igual, un texto se ubica dentro de una comunidad determinada con sus propias normas discursivas que reflejan su propia cultura, dado que el discurso es la forma de comprender la visión de cada cultura y de cada mundo. El conocimiento sociocultural es significativo para un lector competente, sea de L1 o de L2, no solo para superar lagunas diversas que aparecen en el proceso de construcción de comprensión en textos de cultura y organización social distintos, sino también para formar un aspecto cabal de lo que construye en su mente y llegar mas allá del texto desarrollando su pensamiento crítico.

Nuestra intervención tiene una orientación tanto psicolingüística como sociocultural, ya que leer, comprender y aprender en el ámbito laboral requiere conocer y desarrollar tanto los conocimientos lingüísticos como las prácticas comunicativas, las formas de cortesía, el razonamiento, la tradición, los hábitos, la historia y los géneros discursivos que se emplean en la cultura y en el país donde se integrará el alumno.

4.2.2. El proceso lector

Las últimas investigaciones en el campo de la psicolingüística demuestran que leer es un proceso complicado que se manifiesta en diferentes niveles; desde los *inferiores* (percepcionales) hasta los más *superiores* (cognitivos). Los estudios recientes defienden que leer es un proceso de interacción entre el texto y el lector y que leer significa comprender. Por medio de sus experiencias y conocimientos previos, el lector construye un significado plausible del contenido desarrollado al relacionar lo que el texto dice con lo que ya conoce. A su vez, también es interactiva la relación entre la información obtenida por medio de la *decodificación* – procesamiento de información *bottom up*- y la proporcionada por la capacidad interactiva del lector – procesamiento de información *top down*- . De este modo, comprender un texto no es más que comprobar conocimientos previos o reestructurarlos. A su vez, la información de dicho texto puede ser enriquecida con las aportaciones del propio lector. Este comportamiento es posible gracias a la estructura cognitiva del individuo. Para que se produzca la comprensión, entran en juego distintos tipos de conocimiento que, según *la teoría de los esquemas* (Rumelhart, 1980), se estructuran en forma de esquemas lingüísticos (grafofónicos, morfológicos, léxicos, etc.) y de esquemas de conocimiento del mundo (pragmáticos, socioculturales). Ambos tipos de esquemas interactúan de manera distinta según se lea en L1 o L2.

Para Acquaroni (2004) esta nueva perspectiva se consolida por tres fundamentos teóricos: el carácter *constructivo* que se atribuye a la memoria, la adopción del modelo cognitivo de la *teoría de los esquemas* (Rumelhart, 1977) y el desarrollo de la *lingüística del texto* (Hernández Martín y Quintero Gallego 2001:15) por ofrecer herramientas para indagar al fondo en el análisis del texto. Bajo la perspectiva cognitiva Acquaroni (2004) señala:

[...] la mente humana almacena la información en la memoria a largo plazo en forma de representaciones preposicionales que se organizan en redes y, a su vez, estas forman unidades superiores de significado que van construyendo el conocimiento, de un esquema o estructura cognitiva estable, formada por la configuración de rasgos interrelacionados que constituyen la base cognitiva en la que se integran los nuevos conocimientos. Así que, el sistema cognitivo humano se organiza basándose en esquemas (se configuran a partir de nuestras propias vivencias y experiencias personales recurrentes y que el ser humano desarrolla desde una edad muy temprana y que están vinculados a la lengua materna) interconectados e integrados, cada uno de ellos, por otros subesquemas cada vez más elementales, en una disposición claramente jerárquica.

4.2.3. La teoría de los esquemas

¿Qué es un esquema? Según Rumelhart (1981), un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento, otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc. La teoría de los esquemas aborda tanto el proceso lector así como se construye el conocimiento en nuestra mente. En particular, explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías o zonas en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende.

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será mucho más difícil. Estos esquemas están en constante y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan; las nuevas informaciones se asimilan, se sintetizan con las previas y ya conocidas y se reajustan en la mente generando un nuevo esquema que se aplica e incide en la construcción del conocimiento nuevo. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente.

Desde el punto de vista didáctico, la *teoría de los esquemas* encuentra su aplicación en cómo asimilamos, incorporamos y comprendemos la información. Por tanto, repercute en cómo los profesores de lenguas fomentamos las estrategias de comprensión lectora y cómo concienciamos a nuestros alumnos sobre lo que saben y lo que no saben que saben. En el caso de E/LE con fines profesionales nos abre un terreno amplio para trabajar con ellos sobre temáticas de las que ya tienen esquemas de conocimiento.

4.2.4. Modelos del proceso lector

La investigación en el campo de la psicolingüística con el afán de explicar cómo el lector se relaciona con el texto y cómo procesa la información obtenida, ha desarrollado unos modelos del procesamiento lector. Los dos principales tipos del procesamiento lector que se relacionan, además, con la teoría de los esquemas son los siguientes; recogidos en Acquaroni (2000):

4.2.4.1. Modelo ascendente o de abajo-arriba (bottom-up)

Se fundamenta en las propuestas psicológicas conductistas y ha sido el dominante hasta los años setenta (Gough, 1972). Se ha llamado *ascendente* porque el lector parte de los componentes más pequeños (por las letras y los conjuntos de éstas), en un proceso que va aumentando hasta que consigue entender las unidades más amplias e importantes (las palabras y el texto completo). El modelo es de tipo unidireccional, se centra en el texto y se basa en la decodificación. Este modelo plantea que la comprensión se logra por medio de un aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales, entendiendo que la comprensión de un texto escrito es el proceso cognoscitivo mediante el cual se construye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor a través del medio escrito. A través del modelo ascendente, la lectura se compone de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, y es así como el autor describe que el proceso inicia a partir de que el lector utiliza sus sentidos para “extraer” de los signos gráficos la información. La primera operación que realiza es poner la mirada en los diferentes puntos del texto; es entonces cuando los ojos permanecen fijos, pero la mayor parte del tiempo avanza a través de movimientos sacádicos que son los saltos de los ojos después de fijaciones visuales. Posteriormente, la información que se adquiere con los ojos se almacena en la memoria sensorial o memoria icónica; al mismo tiempo la información más relevante se guarda en la memoria más duradera o memoria a largo plazo. Ese es el momento del análisis, ya sea a través del reconocimiento global de palabras o de la identificación previa de sus letras componentes.

En el modelo ascendente el texto es la única fuente de conocimiento y la lectura forma un proceso pasivo por parte del lector que se traduce a descifrar los aspectos formales y las palabras del texto para comprenderlo. Sin embargo, la mera decodificación de un texto no garantiza la comprensión del significado, ni la construcción del sentido porque no se toman en cuenta ni los conocimientos previos del lector, ni los contextos en los que se presenta el texto.

4.2.4.2. Modelo descendente o de arriba-abajo (top-down)

Se trata de un proceso también unidireccional pero a la inversa porque sigue una línea descendente, desde las unidades globales hasta las más discretas, en un proceso “*guiado por conceptos*”, en el cual el lector es el eje principal. En este proceso el lector se convierte en un agente activo en relación con el texto y se encuentra en búsqueda continua y significativa de la comprensión y de la interpretación haciendo predicciones, confirmándolas y corrigiéndolas a medida que lee. El lector no decodifica empezando por letras y palabras hasta llegar a la idea principal, sino que utiliza sus experiencias y conocimientos previos para comprender el texto (Goodman, 1968). Según Smith (1983) la lectura no sólo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de descodificación. Las personas tienen una teoría acerca de lo que les rodea, que desarrollan a partir de la cultura en que han vivido y esto es determinante para el aprendizaje:

Nuestro sistema de categorías que es parte de nuestra teoría interna del mundo es esencial para darle sentido al mundo; lo que no esté dentro de ésta carecerá de sentido. Cada categoría debe tener un conjunto de reglas para identificarla, además forman parte de un sistema y están interrelacionadas entre sí (Smith, 1983).

Es decir, se lee por el significado y no sólo por grafías. Esto es, que los individuos participan de forma activa, porque el lector busca el significado y no sólo las letras. Los lectores pueden derivar significado directamente del texto porque mantienen expectativas acerca del significado del mismo.

Si bien ambos modelos difieren a nivel de procesamiento; *descodificación*, el ascendente- *interpretación*, el descendente y en cuanto a los principales factores que intervienen en el proceso lector (papel pasivo del lector, predomina el texto como fuente de conocimiento – papel activo del lector, predominan las aportaciones del lector como fuente de conocimiento) no dejan de ser unidireccionales y tomados por separado no llegan a acceder a la complejidad de la comprensión lectora.

4.2.4.3. Modelo Interactivo

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década de los setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría de los esquemas. Kenneth Goodman (1982) principal fundador del modelo psicolingüístico parte de los siguientes supuestos: (1) La lectura es un proceso del lenguaje, (2) Los lectores son usuarios del lenguaje, (3) Los conceptos y métodos lingüísticos pueden

explicar la lectura, (4) Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto.

El modelo interactivo de la lectura no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, sino defiende el uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. Manifiesta la interacción dinámica entre texto y lector, sin rechazar a modelos lineales como el *bottom-up* (descodificación) y el *top-down* (interpretación) y se fundamenta principalmente en la *teoría de los esquemas*. Bajo este nuevo prisma leer consiste en dialogar e interrogar activamente un texto, construir su significado, basarlo en experiencias previas, en los esquemas cognitivos y en los propósitos del lector. El lector “crea” el sentido del texto conforme sus propias aportaciones, sus objetivos y las estrategias que utiliza para construir la comprensión.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su interpretación textual. La lectura no es un proceso automático sino estratégico; según el objetivo que se persiga con la lectura será el modo en que se realice, los elementos en los cuales se ponga mayor atención, la cantidad de conocimientos previos que estarán en el juego, el grado y el nivel de reestructuración del contenido para hacerlo congruente con los esquemas mentales propios.

4.2.5. ¿En qué consiste la comprensión?

Es bien sabido por todos que leer y comprender lo que se lee es una herramienta fundamental para la vida. Actualmente todas las acciones realizadas por instituciones o asociaciones civiles relacionadas con el fomento y la enseñanza de la lectura actúan bajo esa premisa, y por ello pretenden lograr que las personas (niños, jóvenes y adultos) conciban y experimenten el acto de leer como parte fundamental de la vida que hace posible aprender, informarse, divertirse, imaginar, revisar, aprender, comunicar, etc.

La comprensión durante la lectura consiste en el despliegue de un conjunto de actividades que tienen por finalidad la extracción o elaboración del significado. Resulta así

evidente que la comprensión o habilidad de los sujetos para procesar información semántica es solo uno de los procesos de lectura a ser analizado, ya que estos implican, además, habilidades para el manejo de otros niveles de información lingüística como son el fonológico, el sintáctico y el pragmático.

La comprensión lectora, es el proceso mediante el cual el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y luego saca conclusiones personales. Estas conclusiones de información significativa, al ser asimiladas y almacenadas por el lector, enriquecen su conocimiento.

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984). La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

Leer un texto en la lengua materna o extranjera implica comprenderlo, es decir, atribuir un significado a lo que leemos a partir de nuestro bagaje experiencial y nuestros conocimientos. Solé (1992) señala que la comprensión no solo depende de la legibilidad y la comprensión del texto sino también del conocimiento previo, los objetivos y la motivación hacia su lectura. Nuestras representaciones sobre la realidad, los sistemas conceptuales, nuestros valores e ideologías, modos de comunicación y procedimientos, es decir, todos estos *esquemas de conocimiento* establecen un mayor o menor número de relaciones entre sí. Gracias a estos esquemas comprendemos las situaciones, una conferencia, una información transmitida, un texto escrito.

En el ámbito de la enseñanza determinando los objetivos, que pueden ser distintos, para lograr fines diversos los alumnos aprenden a desarrollar no solo un gran número de estrategias sino también que la lectura les puede servir en muchas cosas. El hecho de que intervienen varias estrategias en el proceso lector, hace que la lectura sea un proceso activo y el papel del profesor debería ser el que haga consciente en sus alumnos de que estas estrategias existen y puede hacer uso de ellas. Otra variable imprescindible para comprender es que la lectura tenga sentido. Es primordial que el alumno sepa lo que tiene que hacer con ella y que la tarea juegue un papel significativo. Y, por último, la lectura deberá ser motivadora por sí misma. Si el contenido se vincula a los intereses y la tarea responde a un objetivo, entonces, la comprensión se procesa con amenidad y se superan mucho más fácil los obstáculos sin cansar.

4.2.5.1. Niveles de comprensión

Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es necesario mencionar los niveles existentes:

(a) Nivel literal y/o comprensivo: Reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto. Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, etc. para luego expresarla con sus propias palabras. Mediante este trabajo el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo

(b) Nivel inferencial: Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma "comprensión lectora", ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. Esto permite al docente ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial. En este nivel el estudiante va "más allá" de lo dicho en la información escrita, o el contenido del texto, porque son las ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto sino lo contrario en forma implícita.

(c) Nivel Criterial o de la metacompreensión: En este nivel de comprensión el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llevarse en un nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor del texto, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.

4.2.5.2. Papel de inferencias

Nos ha de interesar en este trabajo el papel que desempeñan las inferencias en la comprensión del discurso. Entre los hallazgos más relevantes de los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda enseñar a los estudiantes a hacerlas desde los primeros grados

hasta el nivel avanzado. Pero, ¿Qué es una inferencia? De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1994):

[...] es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Esto ocurre por diversas razones: porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte, etc.

Bruner (1957) denomina a la mente humana máquina de inferencias, al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la información nueva, a través del establecimiento de relaciones lógicas independientes de los estímulos. En esta línea Escudero (2010) manifiesta que:

[...] la capacidad de la mente para generar inferencias representa una actividad cognitiva universal. Esta capacidad, no exenta de complejidad, es tan esencial que consideramos que sin inferencias no puede existir comprensión.

En el campo de la psicología cognitiva ha habido varios estudios y modelos teóricos que han intentado abarcar el proceso de comprensión. En todos ellos se asume que los factores principales que inciden son los conocimientos previos del lector, las inferencias o las distintas representaciones mentales que interactúan con el texto. Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconocen. Por ejemplo, si un lector desconoce el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto.

En la investigación actual las inferencias son fundamentales en el establecimiento de la comprensión del discurso, puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparece de manera explícita en el texto, aportando la coherencia básica y un sentido lógico que nos permite interrelacionar el dominio local del procesamiento de detalles y oraciones, con el dominio global del discurso y conseguir la comprensión y la progresión temática del discurso (León, 2003). Las inferencias facilitan el uso de la imaginación y de experiencias previas para construir las partes de los conocimientos que no se han manifestado impulsando al lector hacer supuestos e hipótesis. Cuando el conocimiento previo del lector entra en interacción con el texto que lee, se pone en marcha un mecanismo cognitivo que genera inferencias. Eso comprueba que el lector no parte de cero. Gracias a las inferencias el lector está en disposición de elaborar informaciones implícitas que no se evidencian en el texto pero que él las extrae activando dicho proceso elaborando proposiciones y construyendo, al mismo tiempo, un modelo mental de la situación del texto a partir de sus conocimientos y experiencias previas.

En el ámbito de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas las inferencias juegan un papel relevante en la comprensión por ser un proceso cognitivo que se adquiere de nacimiento en la lengua materna y se adapta a las nuevas condiciones que le proporciona un texto en una lengua extranjera. Por ende, desde el punto de vista didáctico, explorar el funcionamiento de las inferencias nos permitirá decidir qué estrategias y qué recursos podríamos utilizar en el aula para despertar el razonamiento, la memoria y la percepción y alcanzar la construcción del significado, la comprensión coherente y, por último el aprendizaje.

En el marco del enfoque cognitivo, destaca la siguiente taxonomía de inferencias que se generan durante la lectura (León, 2003):

- **Inferencia lógica/pragmática:** La primera se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto. La segunda se basa en el conocimiento del lector y tiene porcentajes mas bajos de probabilidad
- **Inferencia de coherencia local/global:** la primera ocurre durante la lectura y se trata de la coherencia de un fragmento breve. La segunda ocurre fuera de la lectura y elabora la coherencia del discurso completo.
- **Inferencia automática/estratégica o elaborativa:** La primera se genera en poco tiempo, consume escasos rasgos cognitivos, es más fuerte y segura y es inconsciente. La segunda requiere más tiempo, más recursos cognitivos, es más débil o incierta y es consciente
- **Inferencia retroactiva o explicativa/preactiva, predictiva o proyectiva:** La primera busca un dato en el texto precedente o relaciona lo que estamos leyendo con el texto previo, mientras que la segunda sugiere ideas para el futuro
- **Inferencia obligatoria o necesaria /elaborativa:** La primera es imprescindible para dar sentido al texto y se dice que está “autorizada”. La segunda “enriquece, adorna o adereza” el significado básico y, por tanto, es “no autorizada”.

4.2.5.3. Comprender críticamente

La perspectiva crítica en la lectura, fomenta el diálogo entre discurso y lector y favorece el crecimiento de lectores autónomos, conscientes y constructivos. Según los fundamentos de ACD (Análisis Crítico Discursivo), ningún discurso es neutro, tampoco objetivo, puesto que la visión de la realidad se vincula estrechamente a sus intenciones, valores, actitudes que reflejan su sistema social y su mundo personal. A partir de este axioma, Cassany (2006) manifiesta que “comprender críticamente significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con otras alternativas”.

Nos basamos en las aportaciones de Cassany (2006) para resumir que la comprensión crítica defiende que: (a) El discurso refleja una realidad subjetiva y particular. Así que el conocimiento que nos aporta refleja un punto de vista local, (b) El lector crítico, investiga este conocimiento desde su perspectiva y propone sus alternativas elaborando inferencias pragmáticas, estratégicas o elaborativas que requieren bastantes recursos cognitivos, (c) El lector crítico reconoce los intereses que mueven al autor a construir su discurso, su forma y su tono. Identifica el punto de vista del autor, reconoce el género discursivo utilizado, recupera connotaciones que recurren en las expresiones del discurso, distingue la diversidad de voces convocadas o silenciadas, evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos, (d) El conocimiento es siempre relativo; se construye por la interpretación del lector, desde su comunidad y se enmarca con su cultura.

4.2.6. ¿Leer para aprender o aprender a leer?

¿En qué medida se puede afirmar que se puede aprender a partir de un texto? ¿Cómo la lectura puede servir para aprender? Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; aprender implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber. Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, (Solé, 1992) en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos.

Aprender parte del momento que se activan nuestros *esquemas de conocimiento*- contradigan o no con el contenido a cuestión- cuando recibimos una nueva información sobre nuestro objeto de interés. En cada caso, operamos una revisión de dicho conocimiento para resultar o bien en la ampliación de los conocimientos previos con la introducción de nuevos elementos, o bien con la modificación radical de éstos, o con el establecimiento de relaciones nuevas de otros conceptos. En todo caso cualquier tipo de información se ha reorganizado así que se ha aprendido. Sin embargo, aprender requiere una actividad mental constructiva muy intensa.

Cuando aprendemos de manera significativa se produce la *memorización comprensiva* por la integración de la nueva información en la red de *esquemas de conocimiento* ya existentes. Esta memorización- distinta a la mecánica- permite utilizar el conocimiento integrado para la resolución de problemas prácticos. Por otro lado, aprender a leer consiste en el mismo mecanismo pero a la inversa; aprender los mecanismos y activar los conocimientos que guían a una lectura eficaz.

En el ámbito de la enseñanza, enseñando al alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le facilitamos que aprenda a aprender, es decir que aprenda de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones. Como docentes es importante recordar que las primeras experiencias que tenemos con la lectura determinan nuestra futura relación con los textos. Algunas veces desde el núcleo familiar se promueve la relación con la cultura escrita y, desde edades tempranas, se puede estar en contacto con los libros. Leer proporciona a las personas la sabiduría acumulada por la civilización. Los lectores maduros aportan al texto sus experiencias, habilidades e intereses; el texto, a su vez, les permite aumentar las experiencias y conocimientos, y encontrar nuevos intereses. Para alcanzar madurez en la lectura, una persona pasa por una serie de etapas, desde el aprendizaje inicial hasta la habilidad de la lectura adulta.

Cada cultura crea sistemas de organización social distintos que permiten el cambio constante de valores y representaciones de conocimiento, así también de escritura. Aprender a leer requiere desarrollar no solo los procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura y el desarrollo del pensamiento crítico de cada individuo. Discurso, autor y lector se relacionan entre sí (Cassany, 2006). Los anuncios los publica una empresa editorial, la carta la envía una empresa, el curriculum vitae es un documento con fines sociales y laborales destinado a dar a conocer nuestros logros personales, académicos y profesionales.

4.3. La comprensión lectora en la enseñanza/aprendizaje de E/LE

La comprensión lectora tanto como concepto también como término ha despertado y sigue cobrando el interés de varios investigadores en el ámbito de las Ciencias de la Educación, de la Lingüística Aplicada y de la Psicolingüística por su carácter complejo, por su dimensión interdisciplinar y por su dificultad de medirla y evaluarla, ya que se trata de un proceso en el que intervienen e interactúan factores de diversa índole (cognitivos, lingüísticos, socioculturales, biológicos, psicológicos, etc.). Por lo tanto, a pesar de ser una habilidad de pensamiento según la teoría psicolinguista ocupa también la Pedagogía y la Didáctica.

En el ámbito de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, la comprensión lectora cobra mayor interés, primero, dado que se considera una de las destrezas comunicativas que opta por ejercitar y alcanzar el aprendiz de una L2 junto con otras destrezas para mejorar su competencia comunicativa y segundo porque forma el punto de partida para numerosas actividades de otro tipo que requieren para su realización la comprensión previa. Leer es una competencia básica, por lo tanto abre puertas a todas las formas de aprendizaje personal y de

crecimiento intelectual y, por otra parte, ofrece la oportunidad de disfrutar con el lenguaje y las posibilidades de creación a que él da lugar. Por esto, la competencia lectora es uno de los logros más importantes que han de alcanzar los estudiantes de segundas lenguas en todos los niveles.

Sin embargo, el término de comprensión lectora, según (Acquaroni, 2004) admite varias caracterizaciones y conlleva enfoques distintos. Se define como *destreza interpretativa (que encuentra su origen dentro de un enfoque nocional y funcional a partir del momento que el lector interactúa con el texto haciendo uso de su mundo de conocimientos previos y expectativas)* y, a la vez, cómo se vincula directamente al proceso de enseñanza como una de las *estrategias de aprendizaje* (lectura de textos, instrucciones para realizar ejercicios, explicaciones de uso, bosquejos esquemas gramaticales) para alcanzar la requerida competencia comunicativa; se entiende también como *proceso* mientras, por otros, como *producto* o un *resultado* medible; otros la reducen en la recuperación mecánica (*descodificación*) del *significado* de los signos archivados en el código; otros la asocian al término *interpretación* (la representación semántica de los textos); y otros como búsqueda del *sentido*.

4.3.1. Características del enfoque didáctico

En nuestra intervención abarcaremos la comprensión lectora desde una perspectiva constructivista, propia de un enfoque comunicativo y procesal, en el que los conceptos de *interpretación* y *sentido* se incorporen definitivamente en las tareas lectoras y en los textos utilizados en L2 que forman parte integrante del proceso de la enseñanza-aprendizaje. Indagar la comprensión lectora mediante un prisma interactivo y sociocultural dentro del aula de E/LE, se nos permite establecer distintos niveles de aproximación al texto y aplicar distintas técnicas (lectura global, rápida, atenta, extensiva, intensiva, etc.) adecuándolas a la tipología textual y al objetivo de la tarea propuesta.

Más en particular, en la enseñanza- aprendizaje de E/LE con fines profesionales los conceptos mencionados adquieren mucho más valor porque leer en el mundo laboral constituye requisito imprescindible para llevar a cabo ciertas tareas tanto dentro como fuera del aula: seguir instrucciones, leer letreros y señales, enviar cartas, redactar currículums, leer informes, gráficos, estadísticas, anuncios, corresponder con los superiores y los compañeros de trabajo mediante correos electrónicos, participar en foros y blogs, buscar informaciones por Internet, interpretar carteles y mensajes por teléfono, etc.

Por otro lado, los materiales electrónicos, impresos, escritos y gráficos, están presentes en múltiples situaciones, de modo que comprenderlos es básico para ubicarse y desenvolverse

en ellas. Sin embargo, no siempre es tarea fácil leer en una segunda lengua. Al incorporar en los senos de la enseñanza de una segunda lengua el aprendizaje de la lectura como un proceso de organización de una competencia se requiere aclarar bien los objetivos y respetar en todo caso los intereses y las expectativas de los lectores- profesionales.

4.3.2. Dificultades para los aprendices

¿Cuáles son las principales dificultades con las que se enfrentan los estudiantes a un texto en L2? ¿Es lo mismo leer en la lengua materna que en la segunda lengua?

La respuesta evidente es principalmente lingüística que, incluso cuando existe gran similitud entre las dos lenguas, éstas no dejan de ser dos sistemas (mundos) distintos con diferentes morfologías y sintaxis, con diferentes niveles de relaciones semánticas y reflejan diferentes culturas en cuanto al carácter pragmático y connotativo. Sin embargo, algunas teorías sostienen que los procesos utilizados en ambas lenguas (L1 y L2) son idénticos; los lectores con nivel alto de competencia lectora en lengua materna serán también lectores hábiles en un idioma extranjero. Block (1996) afirma que no existen diferencias en las estrategias utilizadas por lectores competentes y malos lectores. Por otra parte, son muchos los estudios que afirman como Barnett (1989) que el modelo de lectura utilizado por individuos con poco nivel de competencia en un idioma extranjero se basa en la decodificación de significados a partir de palabras y sintagmas a diferencia de nativos que utilizan procesos de decodificación interactivos.

Uno de los problemas habituales al que se enfrentan los estudiantes de una segunda lengua son las palabras desconocidas. Estos tienden a considerar este hecho como una circunstancia accidental y personal, causada por su limitado dominio de la L2. Las palabras desconocidas les parecen como obstáculos que impiden a acceder a la información del texto y leer se convierte en una actividad tediosa por buscar cada vocablo en el diccionario. Como Cassany (2006) señala: “A veces, los árboles no dejan ver el bosque. Así mismo, la obsesión por el significado de palabras aisladas puede impedir la comprensión del escrito”. En esos casos un lector nativo suele utilizar estrategias de inferencia para extraer el significado de las palabras desconocidas, mientras un no nativo, se centra más en descifrar cada palabra y sigue procesos de lectura inferiores en detrimento de los procesos superiores interpretativos. Esta demanda, muchas veces impide también la transferencia de estrategias adecuadas de la L1 a la lectura de L2 (Acquarone, 2004).

Sin embargo, según Cassany (2006), esta distinción tiene lugar principalmente entre lectores expertos y lectores aprendices, cuya diferencia no radica en la cantidad de vocablos desconocidos sino en la actitud, las habilidades y el comportamiento cognitivo que saben o no saben desarrollar unos y otros. Los expertos saben que el significado no está encerrado en el

texto o en la palabra sino en su mente. El texto ofrece simplemente una pista para mejorar lo que ya conocen. Al enfrentar palabras desconocidas los expertos se basan en la morfología de la lengua, a veces, en otros idiomas, pero sobre todo en el contexto. Sin embargo, en el aula de E/LE con fines profesionales se regula mejor esta problemática porque los estudiantes tienden a enfrentarse con textos relacionados con el área de su interés y con vocablos familiares aunque los saben en diferente lengua a la que se aprende.

Al enfrentar un texto el lector se encuentra con las dificultades no solo de carácter lingüístico (poco dominio de la lengua), sino que también pueden estar relacionadas con su conocimiento sociocultural. Por otro lado el hecho de que el lector suela estar más concentrado en la *descodificación* hace que, en muchas ocasiones no preste atención a toda una serie de elementos – no necesariamente lingüísticos, es decir el contexto, en el que se encuentran presuposiciones, expectativas, motivación y objetivos reales de lectura.- que presenta el texto y que le podrían ayudar a comprenderlo. Este condicionamiento también le dificulta poner en marcha ciertas estrategias de lectura que utiliza un lector eficiente en su propia lengua, de manera más o menos mecánica, y que le permiten agilizar el proceso. Por tanto es importante presentar los textos contextualizados. Asimismo, tampoco favorece los alumnos la comprensión de un texto cuando este se lee en voz alta. Leer en voz alta se presta atención en la pronunciación y entonación y se les escapa la comprensión del texto.

Algunos investigadores sostienen que para leer eficazmente en la L2 es imprescindible alcanzar un determinado nivel de competencia en dicha lengua, lo cual obliga al alumno de una segunda lengua abandonar sus hábitos y estrategias del buen lector en detrimento de otras estrategias propias de uno inexperto. No hay que olvidar que la comprensión lectora es en sí misma una estrategia que se desarrolla desde los primeros años de la lengua materna junto con otras destrezas. Para su adquisición, tanto en la L1 como en la L2, se necesita un proceso guiado y un contexto de instrucción formal.

Sin embargo, según la *Hipótesis de la interdependencia lingüística* (Goodman, 1973) se considera que las habilidades lectoras que uno dispone en L1 tienen que simplemente activarse en la L2. Así se plantea que la comprensión lectora no depende del nivel de la competencia lingüística sino del grado que uno tiene la habilidad lectora desarrollada en general. Por otro lado, algunas investigaciones apoyan a que no todas las lenguas requieren las mismas estrategias. Siempre existe la posibilidad de transferir gran parte de las estrategias adquiridas con la primera lengua.

Ambas hipótesis son validas, tanto la habilidad lectora como la competencia contribuyen a la eficacia lectora. Sin embargo, hay otras variables que inciden en la eficacia lectora y la comprensión como las características personales del aprendiz, el conocimiento extra-textual y específico del tema, el entorno del aprendizaje, las necesidades interpretativas, la motivación, los intereses y los objetivos de lectura.

Ante estas dificultades como docentes debemos plantearnos cómo fomentar la lectura eficaz en el aula fomentando aquellas estrategias que actualizan el proceso de la lectura, aprender a leer y cómo facilitar a los que ya tienen hábitos lectores y cómo inspirar a los que carecen de ellos superar las lagunas y los obstáculos de la comprensión. Para ello es necesario tener en cuenta qué es leer y en qué enfoque metodológico nos situamos y qué tipo de textos y actividades podemos utilizar para maximizar dicha comprensión. Pero, ¿ es realmente tan difícil leer?

Leer una lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia lingüística para leer, una competencia lectora (Fernández, 1991)

Según Fernández (1991) la competencia lectora se forma por unos saberes que se resumen en: (1) Conocimientos previos y experiencia sociocultural, (2) Estrategias personales de lectura y aprendizaje, (3) Competencia discursiva en la L1 y en la L2 en cuanto a: (a) La familiaridad con el género y tipo de escrito, (b) El reconocimiento de la escritura, (c) La capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura, (d) La apropiación de los elementos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso, (e) Una competencia lingüística en L2 aunque sea básica y en LM.

Por parte de los docentes, la dificultad principal que presenta la comprensión lectora estriba en su propia idiosincrasia. Por ser un proceso interno e inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer, nos resulta difícil medirlo y evaluarlo.

Bajo el prisma que este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa, esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además, deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Entonces, nos preguntamos: ¿qué condiciones llevan a cabo con éxito dicho proceso en el aula? Y ¿en qué medida es posible medirlo y evaluarlo? ¿Mediante la observación en la práctica en el aula? ¿Mediante el uso de las estrategias lectoras? o ¿Técnicas de evaluación?

4.3.3. Dimensiones de la comprensión lectora

Para que nuestra intervención sea de todo fundamentada resulta imprescindible tener en cuenta las dimensiones básicas de la comprensión lectora, o mejor dicho, los factores que condicionan su práctica eficaz y exitosa en el aula. Si aceptamos el modelo interactivo, los dos polos principales de la comprensión lectora son el texto y el lector. Sin embargo, existen más dimensiones que interactúan entre éstas dos y entre sí y, que en su conjunto nos permiten acercar la comprensión lectora desde una perspectiva amplia y verdaderamente constructiva.

- 1) **TEXTO:** El lector elabora un sentido tomando como punto de partida la información que proporciona el texto. El texto es el medio por el que se realizará la comprensión lectora. Cada tipo de texto posee su propia organización discursiva (macro y microestructura, esquemas, modelos), sus propias funciones (comunicativa y cognitiva; intencionalidad implícita o explícita), su propio léxico y conceptos útiles, refleja una concreta cultura y pone en juego procesos de comprensión diferentes. ¿Qué tipo de textos serían, entonces, los más adecuados como materiales didácticos para elaborar en la clase de E/LE? Depende de los propósitos. Si el objetivo es ejercitar aspectos gramaticales o léxicos precisos entonces se podría utilizar textos didácticamente preparados. Si el objetivo es enseñar al alumno a leer, comprender y aprender entonces los textos auténticos resultan los más adecuados para fomentar sus capacidades interpretativas.
- 2) **TAREA:** La actividad que se desarrolla alrededor de la comprensión lectora juega un papel fundamental porque determina realmente la dificultad de la comprensión lectora, dado que la dificultad no reside en el texto sino en la tarea que se propone independientemente del nivel de dominio. Si eliminamos del texto todos aquellos elementos que van a dificultar la comprensión, privamos a los estudiantes experimentarse con la lengua auténtica, mientras si la dificultad depende de la tarea, el estudiante pone en marcha todo tipo de bagaje estratégico y conocimiento previo para conseguir la comprensión lectora.
- 3) **LECTOR:** El lector por su parte como agente activo en la construcción y ampliación de significados se decanta por poner en marcha sus esquemas de conocimiento y utilizar estratégicamente sus habilidades lectoras para construir un significado en su mente. La actitud de un estudiante hacia la comprensión lectora puede influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades. Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular puede que

repercutan en la forma de comprenderlos. Asimismo, el rendimiento de un lector se ve afectado por factores biológicos, socioculturales y personales y afectivos, por sus propósitos y expectativas (comunicativa y cognitiva) y por los procesos (a través de los cuales se pasa del *input* al *output* que es el resultado de la comprensión y que puede o no, traducirse en actividad externa)

4) TIPOLOGÍA TEXTUAL: Otro componente esencial forman los textos que se van a utilizar en el aula. Sería oportuno en cada caso, ofrecer una variedad de textos originales para lograr ofrecer a los alumnos nuevos retos para afrontar y para desarrollar diferentes estrategias lectoras. Variada tipología significa diferentes géneros discursivos (expositivo, narrativo, argumentativo, etc.) para que los alumnos se familiaricen con diferentes elementos de cohesión textual, fórmulas de organización y distribución de ideas a lo largo del texto según las comunidades lingüísticas y culturales que se reflejan en los diferentes tipos discursivos. No hay que olvidar que los conocimientos previos de un lector se activan y se estimulan cuando más fuerte sea la conexión de sus *esquemas cognitivos* con la tipología textual utilizada. Por ejemplo, para un economista es más simple leer en la L2 un artículo sobre su especialidad, porque sus esquemas de conocimiento contribuyen a la mayor comprensión en comparación con alguien que tiene otros intereses.

5) CONTEXTO: Al considerar que leer es un proceso interactivo entre el lector y el texto y, a su vez, ello significa que compartimos información (con el autor), es relevante el contexto. La primera dimensión del contexto se vincula estrechamente al texto y se denomina *contexto local* (Acquaroni, 2004). El contexto local se refiere a las relaciones organizadas en diferentes niveles lingüísticos (morfosintácticos, léxicos, semánticos, textuales, pragmáticos) que encontramos en un texto. Además engloba los diferentes códigos no lingüísticos (gráficos, ortográficos), lingüísticos estructurales (fonológicos, sintácticos) y lingüísticos sustantivos (léxicos y semánticos). Sobre esta plataforma es donde el lector activará y aportará sus respectivos conocimientos pertinentes para explorar un texto concreto junto con los conocimientos sobre el mundo.

A nivel comunicativo se encuentran los contextos que van desde el contexto interpersonal, a nivel cognitivo, en un polo, se sitúan los contextos lingüísticos y, en el otro, los estrictamente cognitivos (ya que contextos como es el cultural, el histórico, el social, etc. solo operan a través de de las representaciones mentales que los sujetos tienen de esas realidades).

La dimensión más amplia del contexto es el *contexto sociocultural* que forma la base donde se entran e interactúan los demás aspectos de comprensión lectora. Un texto es el producto de una determinada cultura o comunidad lingüística, por tanto

refleja todos aquellos rasgos que permiten acceder a la verdadera comprensión del texto y llegar a darse cuenta de la información e de la intencionalidad implícita que reflejan textos de la cultura en la que se habla la lengua que se aprende.

6) OBJETIVOS: el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva). En cuanto se empieza a leer hay un objetivo que guía la lectura: evadirse, informarse, aprender, revisar, analizar, etc. Los objetivos determinan no solo las estrategias que se ponen en marcha para la comprensión del texto sino también detectan las lagunas de no comprensión y cómo emplear estrategias diversas para compensarlas. Asimismo, cómo mantener el control de la comprensión para que la lectura resulte eficaz.

7) LA INTENCIÓN DE LA LECTURA: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista, las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura son las siguientes:

- Lectura Explorativa: Es una lectura rápida, logra la visión global de un texto, prepara la lectura comprensiva de un texto, busca en un texto algún dato aislado que interesa. *Su procedimiento:* fijarse en los títulos y epígrafes, buscar nombres propios o fechas que puedan orientar, tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación, tener en cuenta que un mapa, una gráfica, un cuadro cronológico etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.
- Lectura Comprensiva: Es una lectura reposada. Su finalidad es entenderlo todo. *Su procedimiento:* buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo, aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar, reconocer los párrafos de unidad de pensamiento, observar con atención las palabras señal, distinguir las ideas principales de las secundarias, perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.
- Lectura silenciosa integral: Cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.

- Lectura selectiva: Guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.
- Lectura lenta: Para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- Lectura informativa: De búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc.

8) EXPECTATIVAS Y MOTIVACIÓN: Una lectura motivadora significa que conecta con los intereses personales o comunes de los individuos. La motivación consiste en el principal aliciente para que una tarea lectora consiga sus objetivos. La motivación de los alumnos se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, y promoviendo siempre que sea posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación.

La eficacia de la lectura depende de que estos aspectos estén suficientemente desarrollados. Entre todas estas dimensiones existe una fuerte interconexión que las guía a operar interactivamente.

4.3.4. Estrategias de la comprensión lectora

En el ámbito de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas el desarrollo de los recursos estratégicos resultan elementales para llevar a cabo con éxito todas las destrezas comunicativas dentro y fuera del aula. En el caso de la comprensión lectora éstos inciden en la relación comunicativa que se establece entre texto y lector.

Las estrategias se definen como los procesos que se activan y se llevan a cabo para lograr uno o varios objetivos. En el caso de la comprensión lectora el fin es la comprensión de los textos escritos. La lectura implica una serie de estrategias que hacen posible realizar una lectura activa, comprensiva y eficaz en cuanto a los fines que se desea conseguir. Así que la lectura y la comprensión van muy ligadas a aquellos mecanismos que se activan durante su propio proceso. Consideramos como estrategias lectoras los procedimientos que se llevan a cabo con el propósito de comprender lo que se lee, ya sean técnicas conscientes controladas por el lector, o bien, operaciones mentales inconscientes que se ponen en marcha automáticamente cuando se inicia la lectura.

Durante los últimos veinte años ha crecido el interés de los investigadores por identificar, analizar y clasificar las estrategias respecto a la comprensión lectora. Sin embargo, hay una gran variedad de clasificaciones y taxonomías según la aproximación de cada investigador en cuanto a las dimensiones de la comprensión lectora y sus funciones, al aprendizaje, al pensamiento, etc. Como no es posible abordar a todas, distinguimos y exponemos más relevantes por su claridad, precisión y rigurosidad.

Antes de proceder a las estrategias lectoras, hay que destacar y resumir las estrategias que inciden en el aprendizaje de una lengua según la clasificación de Wenden y Rubin (1987: 23-26):

- a) Estrategias que contribuyen indirectamente al aprendizaje de una lengua:
 - *Sociales*: permiten al alumno intervenir, arriesgarse y practicar sus conocimientos
 - *Comunicativas*: fomentan la comunicación en la conversación
- b) Estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje de una L2 que intervienen en el proceso de obtención, almacenaje, recuperación y uso de la información.
 - *Metacognitivas*: sirven para vigilar, regular y dirigir el propio aprendizaje.
 - *Cognitivas*: sirven para obtener conocimientos e implican el análisis directo, la transformación o la síntesis de los materiales de aprendizaje.

Entre las estrategias que están vinculadas a la comprensión lectora son las cognitivas y las metacognitivas. Según la clasificación de Miñano (2000) las estrategias de comprensión lectora se dividen entre:

1) Estrategias cognitivas de clarificación y verificación : Uso del diccionario

Estrategia cognitiva en la que se hace uso de materiales de referencia. En todo caso, se sugiere el “buen” uso del diccionario. Este será cuando se ha aprovechado de todas las demás posibilidades de suponer el significado de la palabra desconocida (contexto, información morfológica, etc.) con preferencia a un diccionario monolingüe.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE CLARIFICACIÓN Y VERIFICACIÓN: Uso del diccionario (DIRECTAS)

Utilizar un diccionario *monolingüe* para encontrar palabras desconocidas.

Utilizar un diccionario *bilingüe* para encontrar palabras desconocidas.

2) Estrategias cognitivas de inferencia

Según los conocimientos previos que emplea el lector para derivar hipótesis se distinguen por Wenden y Rubin (1987: 23-26), recogido en Miñano López (2000) en:

a) Estrategias de inferencia interlingual

Resultan rentables cuando existe cierta similitud entre la L1 y la L2, porque se basan en los conocimientos lingüísticos de la L1.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE INFERENCIA INTERLINGUAL (DIRECTAS)

Usar regularidades de transformación fonológica para inferir el significado de las palabras.

Reconocer palabras semejantes a las de lengua materna

Transferir conocimientos lingüísticos ya adquiridos en la propia lengua

Sin embargo, cuando se confía exageradamente en estas inferencias probable que el aprendiz se conduzca a interpretaciones erróneas, como los falsos amigos o cognados equívocos.

b) Estrategias de inferencia extralingual

Operan durante la lectura cuando se activan los propios conocimientos sobre el mundo, los esquemas de conocimiento en relación con el tema y sus experiencias:

ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE INFERENCIA EXTRALINGUAL (DIRECTAS)

Usar los conocimientos sobre el tema (Estrategia macroestructural: inferencia basada en el contexto)

Usar conocimientos sobre las características del texto, de su organización retórica, del género al que pertenece y el medio en el que parece escrito. (Estrategia macroestructural y superestructural: inferencia basada en el texto).

Utilizar todos los posibles elementos no lingüísticos que acompañan al texto (gráficos/ tipográficos) y ayudan a comprender la organización del texto. (Estrategia paratextual: inferencia en la estructura externa y características gráficas).

Se pueden utilizar también en procesos de recuperación de la información (en actividades de postlectura) para enriquecer la representación del texto.

c) Estrategias de inferencia intralingual

Se basan en el propio conocimiento del aprendiz de la lengua meta y se activan durante la lectura de manera directa:

ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE INFERENCIA INTRALINGUAL (DIRECTAS)

Identificar el significado de una o más partes de la palabra desconocida, como prefijos, sufijos, utilizando los conocimientos sobre la derivación de las palabras. (Estrategia léxica: inferencia basada en el conocimiento lingüístico).

Adivinar el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto textual. (Estrategia léxica: inferencia basada en el conocimiento del mundo).

Reconocer la función de los conectores que actúan en una frase, un párrafo o uniendo unidades mayores. (Estrategia microestructural: inferencia basada en las relaciones funcionales (causa-consecuencia, explicación, ejemplificación, especificación, etc.).

Identificar la función gramatical que cumple una palabra desconocida antes de adivinar su significado. (Estrategia microestructural)

Identificar en un texto, los referentes, las relaciones léxicas como la sinonimia, hiponimia, la comparación, etc. (Estrategia microestructural: inferencia basada en relaciones referenciales, pronombres, sinonimia, hiponimia, hiperonimia, etc.)

d) Estrategias metacognitivas de atención focalizada

Se activan principalmente durante la prelectura y se orientan a despertar la motivación y el interés para el contenido del texto que se va a leer. Actúan indirectamente:

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS (INDIRECTAS)

Hacer previsión general del tema o de los fines del texto.

Decidir que se va a fijar la atención en aspectos específicos de la L2 (atención selectiva).

Decidir que se va a atender a una determinada tarea propuesta previamente e ignorar distractores irrelevantes (atención dirigida).

Durante la lectura y la postlectura se orientan a:

Controlar los procesos de comprensión en la resolución de la tarea

Autoevaluar y autorregular los procesos de comprensión

Sin lugar a dudas, en el aula de E/LE se pueden combinar más de una estrategias. Desde el punto de vista didáctico es relevante y necesario enseñar estrategias de comprensión

para fomentar lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye. Los alumnos deben aprender cómo aproximarse a un texto para lograr ser lectores independientes y eficaces.

Se considera también importante recordar que el significado no siempre es inherente al texto, sino que cada alumno lleva sus propias ideas al texto basado en lo que espera de él y en sus conocimientos previos. Por esta razón hay que ser cuidadosos en no imponer nuestra propia interpretación del texto, y tratar de lograr una comprensión global y válida del mismo, dando pie al alumno a que reflexione y exponga sus propias consideraciones. Asimismo, es importante entrenarlos a elegir las estrategias adecuadas según el tipo de texto, los objetivos que se quieren conseguir en cada tarea, sus necesidades, su propia personalidad y su estilo de aprendizaje.

4.3.5. Técnicas de lectura

En el mismo camino que las estrategias lectoras se han desarrollado varias técnicas o formas de lectura que sirven para adaptar la manera de leer al propósito del lector. Se distinguen entre las técnicas convencionales, que persiguen maximizar la *comprensión* e implican procesos cognitivos como:

- la *lectura secuencial*: el lector lee en su tiempo individual desde el principio al fin sin repeticiones u omisiones.
- la *lectura intensiva o atenta*: comprender el texto completo en detalle y analizar las intenciones del autor.
- la *lectura puntual*: el lector solamente lee los pasajes que le interesan.
- la *lectura textual abierta*: extensive reading.
- la lectura crítica
- la *traducción*

y las técnicas que maximizan la *velocidad* de la lectura e implican procesos perceptuales, como:

- la *lectura diagonal*: el lector solamente lee los pasajes especiales de un texto, como títulos, la primera frase de un párrafo, palabras acentuadas tipográficamente, párrafos importantes, fórmulas, listas, conclusiones y etc. que se utiliza mucho al leer páginas web (hipertexto).
- *Scanning*: el lector busca términos individuales en un texto y mueve la mirada rápidamente sobre el texto.

- *Skimming* o *SpeedReading* o lectura veloz que utiliza algunas técnicas de la lectura diagonal pero incluye otros factores como concentración y ejercicios para los ojos y
- *PhotoReading*: técnica basada en la memoria eidética.

4.3.6. Clasificación de estrategias según las etapas del proceso lector

La lectura como proceso de adquisición de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual, debería ser tratada estratégicamente por etapas. En cada una de ellas han de desarrollarse diferentes estrategias con propósitos definidos dentro del mismo proceso lector. A base del mismo esquema se pueden articular las actividades destinadas a ejercer la comprensión lectora en el aula. Solé (1992), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura:

	Estrategias que participan	Papel de actividades
Prelectura	<ul style="list-style-type: none"> • Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto o aspectos de este: títulos, superestructura, encabezamientos, etc. • Definir los objetivos propios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activar el conocimiento previo. • Dar información general sobre lo que se va a leer. • Animar a que expongan lo que conocen sobre el tema. • Estimular y motivar a los aprendices. • Prepararlos a nivel anímico y afectivo.
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y hacer nuevas predicciones, relacionando el conocimiento previo con lo nuevo. • Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído. • Aclarar posibles dudas acerca del texto. • Releer partes confusas. • Consultar el diccionario y pensar en voz alta para asegurar la comprensión. • Resumir ideas del texto. • Trabajar el control de 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la imaginación, comprensión e interpretación. • Fomentar la comunicación y la experiencia real. • Aparecer contextualizadas. • Aclararles los objetivos. • Fomentar los procesos inferenciales

	<p>comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Superar lagunas de comprensión, aventurando una interpretación o ignorándolas. 	
Postlectura	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la idea principal. • Elaborar resúmenes. • Formular y responder preguntas. • Recordar la información importante. • Recontar y utilizar organizadores gráficos. resumir las ideas del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la relectura, el análisis, la crítica • Evaluar el nivel de éxito de comunicación • Revisar las lagunas léxicas, gramaticales, o pragmáticas.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones: si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos que implican lo cognitivo y lo metacognitivo. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas.

4.3.7. Evaluación de la comprensión lectora

La evaluación es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, considera globalmente las situaciones, atiende tanto a lo explícito como lo implícito y se rige por principios de validez, participación y ética. Evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico, interpretando la información y facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa. Por consiguiente, constituye el eje fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje y permite la retroalimentación de la acción didáctica. La evaluación puede analizarse desde una perspectiva cuantitativa; se relaciona con el concepto de evaluación como medición y desde una perspectiva cualitativa; se relaciona con la capacidad y la acción de apreciar, valorar, comparar y comprender. Si consideramos que el aprendizaje es la reconstrucción personal del conocimiento existente y el

desarrollo de capacidades de un sujeto, la evaluación consiste en la formulación de juicios y propuestas para mejorar dicho proceso.

Junto a los modelos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas, relevante atención cobran los sistemas de acreditación para verificar la validez de estos modelos y para establecer los grados de dominio requerido.

Las técnicas de evaluación utilizadas tratan de garantizar una medición válida y fiable y, por tanto, si bien dentro de un enfoque comunicativo no se concibe plantear aisladas las destrezas comunicativas, a la hora de diseñar una prueba de evaluación para los aprendices de E/LE, resulta más operativo presentar y evaluar las destrezas por separado.

Para la evaluación y la confección de pruebas de todas las destrezas comunicativas es necesario cumplir con los requisitos: de validez, de fiabilidad y de viabilidad.

La validez se refiere a que las pruebas midan lo que se supone que deben medir. Así que evaluar la comprensión lectora consiste en determinar o medir la capacidad de interpretación de textos escritos a través de sus resultados y los procesos lectores necesarios para la resolución de la tarea, que consiste en entender en menor o mayor precisión una determinada selección de textos auténticos (Bordón, 2000). La fiabilidad se basa en la consistencia de los resultados de las pruebas. Las pruebas pueden resolverse con respuestas cerradas o con repuestas abiertas. La viabilidad supone que la prueba resulte aceptable para la persona que lo realiza.

4.3.7.1. Particularidades

¿Por qué la comprensión lectora resulta difícil de evaluar y de medir?

Para considerar la evaluación un instrumento válido y fiable es necesario cumplir con ciertas variables que inciden en su realización:

- Que las evaluaciones estén diseñadas bajo el prisma del modelo interactivo, ya que leer es un proceso activo que se desprende de la interacción entre el texto y el lector. Para comprender se necesita tanto el conocimiento preexistente y unos esquemas específicos de cultura (*top-down*) como también la información que se extrae del texto o los datos derivados de él (*bottom-up*).
- La experiencia propia que conlleva cada lector en cuanto a sus conocimientos discursivos (la estructura de un texto y la organización del discurso)

- La familiaridad o el desconocimiento del tema que trata el escrito para el aprendiz: cuánto mayor sea el interés por las áreas temáticas, más posibilidades tendrá de interpretarlo con éxito. Por tanto, los textos tienen que ser auténticos.
- La perspectiva constructiva de la comprensión lectora. Hasta qué punto un texto comunica realmente un mensaje coherente al lector y cómo él avanza mediante este proceso.
- Aclarar los objetivos de medición: Qué estrategias se utilizan, es decir, cómo los lectores interactúan con el texto y, al mismo tiempo, proporcionar datos cuantificables para establecer comparaciones y contrastes a gran escala.

Bordón (2000) manifiesta que:

Cualquier procedimiento de medición apropiado y útil debe reflejar la naturaleza del proceso que persigue medir y debe hacerlo consistentemente, no de una manera idiosincrásica.

Para llevar a cabo con éxito cualquier tipo de evaluación hay que seguir un camino concreto. Para ello, nos fundamentamos en la propuesta de Carroll (1985), citada en Bordón (2000), que resume los siguientes *pasos* para el diseño tanto de actividades de carácter evaluativo que tienen lugar en el aula de E/LE, así como, de pruebas de nivel, de control o de dominio:

- Determinar el tipo de examen (control, aprovechamiento, clasificación, especificación o no de nivel de dominio) que influye también en los objetivos y su contenido.
- Especificar los objetivos de las pruebas
- Definir los contenidos (temática, contenidos nociofuncionales y pragmáticos, exponentes lingüísticos).
- Establecer los procedimientos (distribución de las partes, tipos de pruebas, duración – énfasis en el uso de la herramienta para activar los procesos lectores adecuados; se puede distinguir entre ejercicios de evaluación adoptados en el aula, pero también en las pruebas, como selección múltiple, verdadero/falso, cloze test, de respuestas abiertas, etc., o como las de respuestas cerradas que son más preferibles para las pruebas
- Definir criterios de evaluación.
- Experimentar el examen (aceptabilidad por parte de los alumnos -se favorece el éxito cuando las pruebas se asemejan a las que se emplean dentro del aula, tienen instrucciones claras y sencillas y son auténticas-, es decir, la viabilidad de las pruebas).
- Comprobar la validez de las pruebas y la fiabilidad de los resultados.
- Recapacitar para obtener retroalimentación.

4.3.7.2. Tipos de pruebas evaluadoras

Para obtener datos de mayor claridad sobre la actuación de un candidato, y su posterior calificación, sobre una destreza, es oportuno, optar por una evaluación aislada y la comprensión lectora es la que más corresponde a este tipo de evaluaciones ya que se efectúa de manera individual por parte del aprendiz.

Entre las pruebas distinguimos las que se resuelven con respuesta cerrada y las con respuesta abierta. Si las que se resuelven con respuesta cerrada están bien elaboradas, ofrecen respuestas estables, además, se califican de manera objetiva por lo cual se garantiza la consistencia y la fiabilidad de sus resultados, y son más adecuadas y operativas para la medición de la comprensión lectora. Sin embargo, las pruebas que se resuelven con respuesta abierta ofrecen una variedad de resultados y no se pueden valorar de manera objetiva. El presupuesto de exigir un evaluador que asigne una evaluación implica el riesgo de subjetividad y de poca fiabilidad.

A continuación, recogemos los tipos de pruebas más relevantes que se basan en los estudios de Bordón (2000) junto con otros que se utilizan en nuestro proyecto y los resumimos en la siguiente tabla con sus respectivas ventajas e inconvenientes:

TIPO DE PRUEBA	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Selección múltiple Cerrada	<ul style="list-style-type: none"> • Permite aislar la destreza • Averigua las destrezas y subdestrezas implicadas. • Averigua el conocimiento de elementos lingüísticos formales • Se puede destinar a grupos numerosos • Gracias a Oller (1979) adopta un carácter pragmático e “integrador” y destaca por su: <ul style="list-style-type: none"> - Objetividad, economía y comparabilidad - Aceptabilidad por parte de los alumnos (alta viabilidad) - Facilidad en corrección y calificación. • Se considera prueba comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> - Si se basa en materiales auténticos - Si tiene en cuenta las estrategias lectoras que intervienen en el proceso lector - Si respeta la variedad que implica la interacción texto-lector - Si al redactar los ítemes tiene en cuenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Proviene de la etapa de estructuralismo. • Se le reprocha falta de relevancia y de autenticidad. • Se basa en el estudio fragmentado de la lengua.

	<p>qué funciones y subfunciones de la lengua implica la comprensión lectora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantiza la fiabilidad y la validez: <ul style="list-style-type: none"> - Si se selecciona el contenido apropiado - Si incluye la respuesta correcta en el campo de alternativas - Si se escriben distractores que funcionan como tales (elecciones plausibles aunque no sean los apropiados en ese contexto). 	
<p>Verdadero / Falso Cerrada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permite aislar la destreza • Objetiva y rápida • Aceptabilidad por parte de los alumnos (alta viabilidad) • Facilidad en corrección y calificación. • Da información sobre el proceso de aprendizaje (control, diagnóstico, aprovechamiento) si se alude al texto para justificar la respuesta. • Se destina, también, a pequeño número de participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto nivel de incidencia del factor de casualidad (50% de riesgo) • Menos fiable que la de selección múltiple • No auténtica
<p>Diversas versiones Cloze test Controlada o semicontrolada</p> <p>Se pueden incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dibujos que representen los términos suprimidos - proporcionar la primera letra de la palabra omitida - sugerir la longitud de la palabra mediante el tamaño del espacio en blanco - suministrar tanto la letra inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Gracias a Oller (1979) se considera de carácter pragmático. • Su comunicatividad y validez depende de cómo se utilice y con qué objetivos • Integra destrezas • Adecuada para niveles bajos e intermedios • Determina la capacidad del lector para hacer conexiones entre las diversas ideas del texto apoyándose en ciertos rasgos de su estructura gramatical y significativa. • Permite observar qué recursos utiliza el lector para procesar el material escrito, cómo busca el sentido del texto, qué pistas utiliza. • Ayuda al alumno a captar los nexos entre los elementos que dan 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva y subjetiva • Facilidad reducida en corrección y calificación: se realiza por varios evaluadores, diferentes posibilidades de respuesta correcta

<p>como la final</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentar varias palabras para que el alumno elija la mejor opción, o incluir sólo las consonantes o las vocales de la palabra excluida. - Omitir un dato de los que se buscan 	<p>significación a un escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Magníficas herramientas para el entrenamiento del pensamiento inferencial y del análisis fónico, estructural o contextual 	
<p>Relacionar imágenes con un texto Cerrada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permite aislar la destreza • Auténtica • Objetiva y rápida • Adecuada para niveles bajos e intermedios por ser simple la tarea de relacionar 	Solo para situaciones limitadas
<p>Relacionar palabra con su definición Cerrada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permite aislar la destreza • Auténtica • Objetiva y rápida • Adecuada para niveles bajos e intermedios por ser simple la tarea de relacionar (a veces supone la necesidad de una lectura que incluya habilidades interpretativas más complejas) 	Solo para situaciones limitadas
<p>Relacionar un párrafo con su título Cerrada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permite aislar la destreza • Auténtica • Objetiva y rápida • Adecuada para niveles bajos e intermedios por ser simple la tarea de relacionar 	
<p>Secuenciar un texto en su orden correcto Cerrada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permite aislar la destreza • Auténtica • Objetiva y rápida 	<ul style="list-style-type: none"> • Más compleja
<p>Recomponer y ordenar un texto fragmentado en párrafos Semicontrolada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles avanzado y superiores • Bajo índice de aceptabilidad (baja viabilidad) • Objetiva • A veces la fragmentación da lugar a 	

	<div data-bbox="539 145 853 224"> <p>diversas recomposiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproduce procesos </div>	
<div data-bbox="132 241 395 320"> <p>Elaborar resúmenes Abierta</p> </div>	<div data-bbox="496 293 790 320"> <ul style="list-style-type: none"> • Informa de procesos </div>	<div data-bbox="1106 241 1434 510"> <ul style="list-style-type: none"> • Puede resultar demasiado larga • Subjetiva: hay que definir algún criterio • Lenta: necesita evaluadores </div>
<div data-bbox="132 528 384 696"> <p>Relacionar un texto con elementos audiovisuales Semicontrolada</p> </div>	<div data-bbox="496 577 790 696"> <ul style="list-style-type: none"> • Informa de procesos • Integra destrezas • Auténtica </div>	
<div data-bbox="132 763 419 931"> <p>Entender un texto oral para elaborar una tarea escrita Abierta</p> </div>	<div data-bbox="496 813 790 931"> <ul style="list-style-type: none"> • Informa de procesos • Integra destrezas • Auténtica </div>	<div data-bbox="1106 763 1434 1122"> <ul style="list-style-type: none"> • Puede resultar demasiado larga • Subjetiva: hay que definir algún criterio • Lenta: necesita evaluadores • Auténtica en contextos específicos </div>

Una de las mayores dificultades en la evaluación de la comprensión lectora consiste en elaborar el *banco de ítems* necesario para la confección de estas pruebas. Para ello, se plantean criterios tanto para la selección de los textos como para la selección de la formulación de preguntas o de ítems.

4.3.7.3. Selección de textos para la confección de pruebas

Criterios de selección de textos destinados a la confección de pruebas (Bordón, 2000) :

- Autenticidad de textos (garantiza la autenticidad de la lectura).
- El nivel de aprendiz al que va destinada la prueba.
- El tipo de examen en el que se insertará la prueba.
- Las áreas temáticas que trate el texto (es bien sabido que un experto en un tema determinado entiende mejor un texto que trate de su área que un inexperto en ella).
- Las destrezas lectoras implicadas en la interpretación del texto.
- La dificultad lingüística del texto (aunque la dificultad consiste en la tarea y no en el texto).
- El tamaño del texto.

4.3.7.4. Elaboración de ítems para la confección de pruebas

Para la elaboración de los ítems recogemos la propuesta de Eguiluz (2004):

- Respetar el orden lineal del texto en preguntas.
- El contenido de la pregunta se debe recoger en el enunciado y la formulación de preguntas sean lo más breve posible.
- Evitar interferencias entre las preguntas de un mismo texto.
- Evitar que se pueda dar la respuesta sin la lectura del texto.
- Formulación clara y precisa de preguntas.
- No añadir detalles erróneos.
- No deben exigir interpretaciones por parte del candidato.
- Deben hacer referencias directas al contenido del texto.
- Evitar la ambigüedad en preguntas y opciones.
- Atender también a aspectos globales del texto.
- Evitar reproducción literal.
- Las opciones deben estar equilibradas en extensión y complejidad.

No hay duda que la especificación de niveles para medir la actuación de los aprendices, es de importancia relevante. Hoy día para ello contamos con la ayuda del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Por ejemplo: en el nivel elemental se puede aplicar lectura para obtener una idea general del tema tratado o lectura para buscar información específica, en el nivel intermedio: identificar el tipo de texto, reconocer emociones y actitudes expresadas por el escritor, identificar el objetivo del autor, entender la estructura del texto, etc.

Otra consideración importante es la facilidad en la administración y elaboración de los resultados. Hay que tener en cuenta que la corrección de los resultados no funcione en detrimento de la fiabilidad o validez, y tiene que proporcionar información sobre los procesos y estrategias adoptados por los aprendices. Las pruebas para medir la comprensión lectora pueden constituir tanto el único procedimiento de medición de dicha destreza o también pueden formar parte de las actividades que tienen lugar en el aula y se pueden usar en diferentes tipos de examen o incluso en diferentes niveles. En cualquier caso se tiene que cuidar y vigilar los pasos de preparación, administración y comprobación de tales pruebas tomando siempre en cuenta los criterios de validez, de fiabilidad y de viabilidad.

5. ASPECTOS DISCURSIVOS, PRAGMÁTICOS, COGNITIVOS y SOCIALES

Si bien, hasta ahora, hemos considerado el texto y el contexto como unas de las dimensiones y condiciones básicas de la comprensión lectora, en la comprensión de un texto interviene una cantidad de factores, procesos y aspectos que han sido objeto de estudio de varias disciplinas; desde las teorías gramaticales y la lingüística en general hasta las ciencias cognitivas, la psicología social, la antropología, la inteligencia artificial, la semiótica, la sociolingüística, el análisis de discurso, la pragmática, la psicolingüística, la lingüística de texto y la lingüística de corpus.

Por ello, atribuimos al estudio del texto y del contexto un carácter interdisciplinar y una aproximación múltiple. En este apartado nos ha de interesar principalmente indagar el papel que desempeña el análisis de discurso, la pragmática, la lingüística del texto y la cognición en la comprensión de los textos en el ámbito laboral con sus respectivas implicaciones didácticas en el aula de E/LE con fines profesionales.

En este terreno de investigación algunos autores utilizan de forma indistinta los términos *discurso* y *texto*, como Van Dijk (1995), mientras otros hacen la distinción entre ellos. Según la definición de Celce-Murcia y Olshtain (2001a) el discurso se percibe como *un enunciado de lengua hablada o escrita que exhibe relaciones internas de forma y significado que se relacionan con un objetivo comunicativo externo y un interlocutor concreto*. Mientras, el texto, es el medio a través del cual el discurso se realiza lingüísticamente (Georgakopoulou y Goutsos, 1997). Por otro lado, al igual que Bernárdez (1995:137-139) consideramos que el texto es un sistema complejo (se forma por subsistemas; morfológicos, sintácticos, etc.), dinámico (se desarrolla en el tiempo) y abierto (depende de factores externos; receptor, medio, situación comunicativa).

En los senos del análisis de discurso, cada texto se sitúa en un contexto y por lo tanto no pueden éstos últimos estudiarse separadamente. Los discursos, que adquieren sentido en los textos, están situados en la sociedad. Tienen un autor que vive, habla y escribe y pertenece a una comunidad. Cada comunidad se ha desarrollado a lo largo de la historia, en un lugar concreto y tiene una forma determinada de ver el mundo que ninguna otra comunidad comparte. Así que los discursos forman uno de los procedimientos más eficaces para construir el conocimiento en una comunidad y plasmar una visión y concepción de la realidad particular según los valores y los intereses de dicha comunidad. De tal manera, se han desarrollado las diferentes comunidades en el ámbito laboral.

En nuestra intervención, como nos interesa indagar la tipología textual que circula en el ámbito laboral, nos dedicamos principalmente a lo que se denomina discurso profesional. Según Parodi (2007) a partir de los discursos, las comunidades profesionales construyen un conocimiento específico del mundo y forman una entidad propia.

Respecto de los discursos profesionales lo que mayor importancia cobra es la repercusión del contexto, en las estructuras textuales, en el papel de los discursos (orales o escritos) entre los profesionales de una comunidad y de una sociedad e, incluso, en sus propias actividades laborales. Al analizar los discursos profesionales se puede abrir un paso a una cantidad de textos que se emplean en el ejercicio de cada oficio, lo cual puede ser muy útil tanto en la práctica de la vida profesional como en el ámbito de la educación y el de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Bajo esta perspectiva, seguimos la distinción en los discursos profesionales que propone Linell (1998), recogidos por López (2002):

- 1) el discurso intraprofesional: el discurso entre profesionales de la misma profesión;
- 2) el discurso interprofesional: el discurso entre profesionales de profesiones distintas. Por ejemplo, individuos de, o representantes de, diferentes profesiones, en ámbitos de trabajo, encuentros o conferencias, en debates públicos (en los medios de comunicación, por ejemplo), etc.
- 3) el discurso profesional-lego; el discurso entre profesionales que se encuentran e interactúan (oralmente o por escrito) con un público lego. Por ejemplo, en actividades de consultas médicas, lecciones de clase, entrevistas de trabajo, transacciones de todo tipo, etc.

En los tres casos se trata de discursos ligados al ámbito laboral donde los profesionales generan interacciones diversas entre ellos mismos o con miembros de otras comunidades profesionales. Esta distinción resulta interesante en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de E/LE a la hora de diseñar y programar un curso con fines profesionales de manera pertinente, en el que el docente se puede encontrar con más de un tipo de profesionales y de discursos respectivamente. En general, debido a razones prácticas o al prestigio social de ciertas profesiones, el estudio del discurso profesional ha estado preferentemente solo en algunas profesiones o instituciones (los negocios, las leyes, la medicina, entidades de gobierno, el turismo, la administración, el comercio, la política por ejemplo).

En parte por lo expuesto más arriba, en el proyecto que presentamos nos centramos en otras profesiones menos o casi nada indagadas. No negamos que existe un área de intersección entre los diferentes discursos, es más, como parte de nuestros objetivos de investigación pretendemos identificar y describir aquellos textos que circulan y que se comparten en el ámbito laboral en general y son el eje de conexión entre profesiones prestigiosas y otras menos. Nuestro fin no es solo englobar las profesiones ya investigadas sino también incluir profesiones de varios tipos de actividad laboral (mecánica industrial, jardinería, construcción, restauración, etc.)

Con el fin de comprender el alcance y el desarrollo de las aproximaciones al estudio del discurso profesional y abordar mejor los conceptos del texto y del contexto optamos por tres

principales aproximaciones en este área siguiendo las propuestas de Van Dijk (1995) y López (2002).

Partiendo de la consideración que el análisis de discurso se trata de una empresa multidisciplinar (Van Dijk, 1995) cuya descripción implica tres principales variables: (a) la construcción textual y las estructuras lingüísticas a nivel micro y macro textual, (b) los procesos implicados en la construcción e interpretación del texto y, por último, (c) la incidencia del contexto desde una perspectiva pragmática, cognitiva, social y transcultural, proponemos sus respectivas aproximaciones:

(a) En detalle, la aproximación *lingüístico-textual* aborda los textos desde diferentes niveles lingüísticos -léxico, morfológico, sintáctico-, que forman rasgos específicos por la frecuencia y coincidencia en los textos generados en el ámbito laboral y caracterizan el uso de la lengua del código lingüístico en las actividades laborales. Recogemos la clasificación de López (2002):

<p>Nivel Léxico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca el uso de Terminología propia del ejercicio de cada profesión o en general el ámbito laboral (términos y unidades plurilexemáticas. Estos términos sería mejor analizarlos como nudos de conceptos y no como términos porque caracterizan un concreto campo de saber en relación con el sistema de redes conceptuales al que remiten. • Colocaciones (combinaciones fijas de palabras) y fraseología. Caracterizan la forma de expresión en estos ámbitos por su recurrencia determinados discursos profesionales.
<p>Nivel morfológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos específicos de formación de palabras (derivación y composición): nominalizaciones. • Usos específicos de los tiempos verbales.
<p>Nivel sintáctico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sintagmas nominales complejos: acumulación de núcleos nominales; complementos del nombre constituidos por adjetivos deverbales o largos sintagmas preposicionales. • Sintagma verbal: construcciones pasivas con agente expreso.

En este punto cabe notar que, si bien los lenguajes en el ámbito laboral se orientan a la comunicación de temas específicos, no dejan de emplear el sistema lingüístico y comunicativo de una determinada lengua y actuar dentro de una determinada cultura pero de una manera y con frecuencia concreta según sus intereses, propósitos y el contexto de la situación comunicativo del texto o discurso.

(b) La aproximación a nivel *textual* se realiza mediante las estructuras globales y locales del texto. Según las aportaciones de la lingüística textual y del análisis de discurso en términos de Van Dijk (1995) nos interesan los siguientes conceptos para el estudio del texto:

<p>Microestructuras retóricas y funciones discursivas <i>La organización local</i></p>	<p>Denotan la estructura y la relación entre los elementos que constituyen el texto (palabras, proposiciones u oraciones) y son responsables para <i>cohesión</i>. El concepto de <i>cohesión</i> engloba tanto elementos puramente gramaticales y morfosintácticas como otros que corresponden a conectores o marcadores textuales o expresiones. Las microestructuras actúan a nivel local.</p>
<p>Macroestructuras y superestructuras <i>La organización prototípica del texto</i></p>	<p>Macroestructuras: Denotan las relaciones conceptuales entre los elementos del texto que configuran la <i>coherencia</i> y recogen el sentido global de un discurso. El concepto de la coherencia es fundamental en el análisis de discurso dado que realmente no reside en el texto, sino en la mente de cada intérprete. (Bernárdez, 2004). Sin coherencia no hay interpretación. Si un texto no permite identificar la macroestructura, es que el texto resulta incoherente y la coherencia local depende de la coherencia global del discurso.</p> <p>El concepto de macroestructura es pertinente para el procesamiento de información semántica compleja en general. Las macroestructuras son esenciales en cualquier modelo cognitivo que se activa durante la producción y comprensión del discurso, la observación de los episodios, la participación y la interacción, la resolución de problemas y del pensamiento en general. Reducimos y organizamos cantidades de información por medio de la construcción de sentidos. La macroestructura explica el hecho de que es posible ver y describir los mismos hechos en diferentes niveles de especificidad, describiendo características progresivamente más globales. Por eso, también podemos asignar macroestructuras a secuencias de fotografías, historietas o películas.</p> <p>Superestructuras: Denotan las estructuras esquemáticas del texto que definen la ordenación global del discurso y las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos (proceso prototípico). Operan a macronivel sin dar información sobre el contenido, organizan el texto mediante su macroestructura y restringen únicamente el sentido global de aquellos fragmentos del discurso que caigan dentro de un género concreto (anuncio, texto expositivo, informe, etc.) y por ello nos ayudan en la clasificación de los textos.</p>
<p>Características gráficas</p>	<p>Elementos de estructuración externa o paratextual (títulos, subtítulos, gráficos, formalización (códigos no verbales). Kress, Jewitt, Ogborn, y Tsatsarelis (2001) sientan las bases teóricas para el estudio de la interacción entre gráfica y discurso, en el ámbito de la multimodalidad.</p>

La perspectiva lingüístico-textual aborda el análisis de los discursos profesionales desde los niveles locales (morfemas, lexemas, oraciones) hasta los más globales (relaciones semánticas entre fragmentos textuales y partes) considerando el texto como *producto* objeto de estudio. Sin embargo, las siguientes aproximaciones aportan una perspectiva más amplia y más dinámica en el estudio de texto.

(c) La aproximación *retórica*

Los estudios realizados en el ámbito de didáctica de texto, tanto en L1 como en L2, que indagan cómo se lee y cómo se escribe en el ámbito laboral, y cómo los aprendices van a lograr sus objetivos específicos, postulan que los profesionales en un concreto campo de conocimiento controlan tanto el dominio del contenido como el dominio de proceso retórico (López, 2002).

Por ejemplo, cuando un profesional lee un texto, no solo lo lee sino al mismo tiempo lo interpreta críticamente para valorarlo como pertinente o no, según sus objetivos profesionales. Por consiguiente, un profesional-aprendiz de una L2 necesita no solo comprender y producir a nivel lingüístico o conceptual sino también a nivel retórico; es decir, cómo utilizar la información que recibe o sintetizar la que produce, cómo resolver problemas, cómo desarrollar su razonamiento, en total cómo desenvolverse en el ámbito laboral con éxito y en acorde con sus objetivos y actividades.

Para ello, necesita, según la propuesta de Trimble (1985) tener unos objetivos pragmáticos globales y desarrollar ciertas funciones retóricas: descripción, definición, clasificación, instrucciones, relaciones visuales-verbales. Según el mismo autor las funciones retóricas se distinguen en los siguientes niveles de procesamiento: selección de la información para concretar los objetivos del discurso; las funciones retóricas generales (superestructura), las funciones retóricas específicas o microestructuras y las técnicas retóricas específicas (patrones lingüísticos).

Desde esta mirada, el enfoque retórico, permite vincular el enfoque lingüístico-textual con la dimensión pragmática del discurso porque proporciona las herramientas necesarias y adecuadas para conseguir los objetivos de manera eficiente.

(d) La aproximación *pragmática, cognitiva y social*

Los discursos profesionales son los que se encuentran en contextos de uso y circulación profesional; lo que significa que no es posible abordar y analizar su estructura textual aisladamente. Para profundizar en su estudio abarcamos los discursos dentro de su contexto pragmático, cognitivo, social y transcultural.

Contexto pragmático

Un discurso no solo tiene estructuras textuales sino también funciona como acto de habla Van Dijk (1995). Entonces, resulta necesaria una aproximación *pragmática* que especifique las condiciones bajo las cuales cada oración de un discurso puede ser emitida y usada adecuadamente como un acto de habla particular. Los textos aparecen en contextos y la eficacia de la comunicación interactiva entre texto (emisor) y lector (receptor) depende de las condiciones (cognitivas, sociales e institucionales) de adecuación que se formulan en términos del conocimiento, de las creencias, de los deseos y de las evaluaciones del emisor y del receptor. Todo lo anterior se realiza dentro de un contexto que se llama pragmático y su estudio forma parte de la disciplina de la pragmática. No obstante, la pragmática ha ampliado su foco de atención que anteriormente eran los actos de habla, para abarcar la disciplina más general del uso de lenguaje, y ahora, en buena medida, se traslapa con el análisis de discurso.

Como menciona Aguirre (2004):

[...] la pragmática en su doble vertiente pragmlingüística (aspectos formales del discurso y del texto) y sociopragmática (condiciones del uso de la lengua), considera la lengua como una actividad social cuya función es satisfacer las necesidades de comunicación que surgen en los procesos de interacción entre los interlocutores.

Entre los destacados postulados del paradigma de la pragmática está la consideración de que cualquier enunciado va ligado a un contexto y su sentido depende del tema del discurso o del texto y de la situación de comunicación en la que se produce. El contexto como el conjunto de los conocimientos explícitos e implícitos que comparten el emisor y el receptor, cuenta con unas características específicas que señaló Hymes (1972). Entre los más importantes para identificar el tipo del acto de comunicación se encuentran: los interlocutores; papel o relación entre ellos, el tema de que se comunica, el marco; espacio, tiempo y tipo de relación), el canal o medio de comunicación, el código; estilo y lengua, la forma y tipo de mensaje y, por último, el suceso o acontecimiento en el cual puede estar incluido un tipo o género de discurso. Por ejemplo, en el ámbito laboral López (2002) encuentra en el género, la actividad profesional, el mundo cognitivo, la comunidad discursiva, el objetivo pragmático y los interlocutores específicos.

Cuando se establece una comunicación intercultural –como es el caso de de la comunicación profesional en contextos internacionales- no basta solo con aprender la lengua meta, sino que se ha de aprender y reconocer los significados culturales de esa lengua y cómo actuar adecuadamente en cada contexto. Por consiguiente, los géneros reflejan los símbolos comunicativos de una sociedad y están ligados a un contexto que condiciona las manifestaciones comunicativas en distintos ámbitos: personal, público, social, profesional.

Desde el punto de vista pedagógico, las aportaciones del análisis del discurso en la evolución de la enseñanza de lenguas con fines específicos han contribuido de manera significativa. En el modelo de Alcón (2000) se recoge el resultado de la evolución de la subcompetencia discursiva gracias a la repercusión de los previos estudios sobre el discurso oral y escrito en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este modelo la competencia discursiva se percibe como el eje vertebrador de la competencia comunicativa, puesto que todas las subcompetencias se inclinan a la producción de textos. En el modelo de Alcón la competencia discursiva (lingüística, textual y pragmática) es la herramienta principal para que se desarrollen determinadas habilidades lingüísticas (hablar, escribir, leer y escuchar) que se interrelacionan entre ellas, y que se ponen en marcha junto con la competencia estratégica (estrategias de comunicación y de aprendizaje) con el objetivo de utilizar la lengua con un fin comunicativo.

Contexto cognitivo

El papel del discurso en la comunicación y en la interacción social no puede ser adecuadamente comprendido sin tomar en cuenta la importancia de su base cognitiva, si consideramos que los posibles efectos y funciones sociales del discurso en la comunicación dependen de los distintos procesos de comprensión.

La psicología cognitiva y educativa y la inteligencia artificial han prestado mayor atención en los procesos mentales implicados en la producción y principalmente comprensión del discurso. Para Van Dijk (1995), los usos y funciones reales del discurso dependen de los procesos cognitivos de comprensión, almacenamiento y de recuperación (recuerdo y reconocimiento; procesos constructivos) que interactúan con todos los demás procesos de pensamiento que combinan la información del texto con información ya almacenada en la memoria.

La comprensión del texto se considera un proceso complejo de control de la información, en que los elementos de entrada son analizados, a varios niveles, en la memoria a corto plazo, y después son almacenadas como distintas clases de representaciones en el almacén a largo plazo de la memoria episódica. Este proceso se sostiene mediante enormes cantidades de conocimientos eficazmente organizados entre los que figuran el conocimiento de la lengua, del discurso y de la comunicación, así como otros saberes acerca del mundo. Cada lector encontrará importantes o pertinentes diferentes aspectos del mismo texto, según la tarea, sus intereses, su conocimiento, sus deseos, las normas y los valores que representa; estas variables en conjunto, definen el estado cognitivo contextual particular al usuario de una lengua en el momento en que interpreta el texto.

Sin embargo, el papel fundamental y decisivo en la comprensión de los discursos es el que desempeñan las inferencias. La mayoría de éstas no son intencionales o conscientes y lo

significativo es que pueden operar a varios niveles al mismo tiempo. El lector empieza a interpretar desde la primera línea que lee haciendo uso estratégico de muy distintas clases de conocimientos previos, entre los que figuran son los que se refieren al contexto, así como aquellos más generales que se hallan almacenados en la memoria en forma de esquemas.

En los muchos esquemas que construimos, podemos hacer abstracciones, generalizaciones y descontextualizaciones, de tal forma que se construyan marcos y guiones generales. Una vez contruidos estos nos ayudan a construir nuevos modelos, y por otro lado, necesitamos los modelos de nuestras experiencias diarias para derivar de ellas los guiones más generales e independientes del contexto. De esta manera se puede explicar cómo aprendemos a partir del discurso.

El ser humano por otro lado, con el fin de mantener una vigilancia sobre el complejo flujo de información entre la memoria a corto plazo y la de largo plazo, entre modelos y guiones, entre esquemas de conocimiento y representaciones del texto pone en marcha un sistema de control que funciona automáticamente permitiendo procesar la comprensión de manera estratégica, uniforme y eficaz y dicho mecanismo se hace consciente solo cuando se presentan dificultades. Así que, la enseñanza de estrategias resulta imprescindible.

Contexto social y transcultural

En términos de Van Dijk (1995) cualquier tipo de comunicación tiene lugar dentro de un marco social que es también un marco cognitivo que puede ser público o privado, formal o informal, institucional o no institucional. Cada marco determina también los *participantes*, los papeles (*categorías*) que desempeñan los participantes. Cada marco tiene un conjunto de *convenciones* (diferentes reglas, normas y estrategias que siguen los participantes de las distintas categorías. Estas convenciones definen las clases de las posibles interacciones entre los participantes. Los participantes según la categoría y las convenciones reales del tipo de contexto y de marco, usan estrategias que incorporan sus propias necesidades, preferencias y propósitos, además de los otros participantes, para alcanzar sus metas. La estructura de un texto social se reflejará en la estructura del discurso y que, recíprocamente, la estructura del discurso se reflejará en el contexto social.

Por último, todos los contextos mencionados anteriormente deben integrarse en un contexto más amplio que Van Dijk (1995) denomina transcultural. Es evidente que los contextos sociales del discurso varían culturalmente porque tanto las categorías, las instituciones y las convenciones que definen el tipo y las estructuras del discurso como los códigos de comunicación en general tienen diferentes propiedades y varían de cultura en cultura. Un lector debe tener una representación cognitiva parcial del tipo de contexto, del marco social utilizado, la categoría de los participantes, las diversas reglas o convenciones del contexto y del marco, y finalmente, el momentáneo estado de interacción con el texto.

Por último, es de menester importancia considerar los planteamientos de las nuevas perspectivas sobre el texto, trazadas por Kress, Jewitt, Ogborn, y Tsatsarelis (2001), que se basan en la semiótica de nuestros tiempos, cuya principal línea defiende la dimensión multimodal. Para estos autores, *“todos los textos son mutlimodales”*. Vivimos en un mundo donde la gestualidad, el habla, las imágenes, la escritura, los objetos tridimensionales, los colores, el sonido, etc. constituyen un continuum de expresión. El diseño es el recurso semiótico entre el contenido y la expresión y tiene la finalidad de realizar discursos en el contexto de una situación comunicativa determinada.

La teoría multimodal aproxima el discurso como parte de un proceso y no como un objeto de estudio aislado, por tanto habla de discursos en plural porque su existencia real se manifiesta a través de actos de comunicación, en los que cada discurso entra en combinación con otros. Los discursos contemporáneos sufren cambios constantes y siguen un camino evolutivo que depende de la flexibilidad de los medios empleados. Por consiguiente, la mayoría de los discursos actualmente que circulan en todos los ámbitos de la actividad humana, incluso la profesional, se marcan por un carácter híbrido, cuya coherencia y el papel creativo del lector dependen al hábil manejo de los recursos multimodales.

En resumidas cuentas, nuestra intervención, se basa tanto en el camino integrador de aunar la perspectiva lingüística-textual, retórica, pragmática, cognitiva, social y transcultural a los discursos en el ámbito laboral para analizar tanto las relaciones entre lengua, texto y contexto, como para integrar los discursos profesionales en la realidad contemporánea en la que los medios de comunicación desempeñan un papel primordial - digital y multimodal- y proponer las adecuadas implicaciones didácticas de la tipología textual propuesta.

6. Diseño del proyecto

6.1. Finalidad del proyecto

Dado el marco anterior, la finalidad de nuestro proyecto es proponer un manual de tipología textual para el desarrollo de la comprensión lectora de aprendices de la lengua española con fines profesionales.

Para ello, pretendemos realizar un estudio descriptivo-comparativo de actividades de comprensión lectora dirigidas a aprendices adultos profesionales de niveles A1, A2 y B1 (como se definen por el MCER) a partir de un conjunto representativo de textos que son leídos en las esferas profesionales. Para ello, procedemos con una metodología basada en las siguientes líneas de investigación:

- 1) Profundizar en cómo la tipología textual propuesta contribuye al desarrollo de la comprensión lectora y detectar su función respecto al proceso constructivo del aprendizaje.
- 2) Indagar mediante qué tipo de actividades resulta más hábil la lectura y la comprensión de los textos propuestos.
- 3) Explorar hasta qué punto se adecuan las técnicas y estrategias de comprensión lectora con el tipo de texto y el grado de comprensión requerido.
- 4) Investigar hasta qué grado el nivel de dominio lingüístico afecta en la comprensión lectora de los textos.

El manual de tipología textual escrita que proponemos aspira a encontrar su aplicación práctica tanto dentro del aula de E/LE con fines profesionales como fuera de ella como material de consulta para docentes e investigadores interesados en profundizar en la función y el desarrollo de la comprensión lectora y sus respectivas dimensiones en el sentido más amplio.

6.2. Descripción de las acciones realizadas

La metodología más específica de esta intervención se divide en diferentes etapas según el estudio y foco de la misma. Para ello, hemos procesado las siguientes acciones:

Para el diseño de las actividades:

- Buscar muestras reales de tipología textual escrita y otro material necesario en periódicos, revistas, en instituciones y por Internet.
- Clasificar el material según la tipología textual y según el nivel.

- Seleccionar el material adecuado para utilizar en el aula.
- Seleccionar la tipología textual adecuada para utilizar en el aula.
- Seleccionar la tipología de actividades de comprensión lectora.
- Seleccionar la tipología de estrategias que se asocian con la comprensión lectora.
- Asociar y adecuar la tipología textual a la tipología de actividades.
- Diseñar actividades utilizando la tipología de textos seleccionados.
- Seleccionar la tipología de evaluación adecuada en relación con los textos, las actividades y las estrategias empleadas.

Para la clasificación de la tipología textual:

- Confeccionar un índice de profesiones según el sector de la actividad laboral (vea ANEXO 1).
- Identificar los textos que circulan en las diferentes áreas del ámbito laboral.
- Seleccionar y clasificar los textos de transmisión escrita que se destinan a ser leídos en el ámbito laboral según los criterios que se mencionan más adelante (vea ANEXO 2)
- Confeccionar una tabla de clasificación de la tipología textual propuesta, según los criterios que se exponen más adelante (vea TABLA DE CLASIFICACIÓN DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL ESCRITA en 6.5.).

Para la propuesta del manual:

- Identificar las características principales de cada texto y buscar las ventajas y los inconvenientes que presenta su implicación didáctica en relación con las actividades diseñadas.
- Aplicar las actividades diseñadas.
- Investigar, comprobar, observar y comentar la eficacia de los textos, de las actividades propuestas y de las estrategias y técnicas de comprensión lectora a través del estudio empírico que exponemos más adelante.

6.3. Descripción del grupo meta al que se dirige

- **Perfil:** Alumnos griegos e italianos de edades comprendidas entre 20 y 45 años. Unos son profesionales en acción con estudios universitarios, algunos, estudiantes que aspiran trabajar pronto, y otros, profesionales con formación escolar y/o con formación técnica. La mayoría de ellos ha tenido contacto con otras lenguas, principalmente el inglés, y ha viajado a países hispanohablantes. Los alumnos aprenden la lengua en Grecia, un país donde el español tiene gran difusión cultural y cuenta con muchos centros de enseñanza de español.

- **Tradición educativa y necesidades de aprendizaje:** Los alumnos, por los sistemas educativos de sus países, se muestran competitivos e individualistas. Seleccionan a menudo estrategias basadas en la lógica, reclaman trabajo planificado y pautado y valoran los resultados de esfuerzos intelectuales o cognitivos. Prefieren tareas de resolución de problemas, y buscan las relaciones entre las tareas y el mundo real. Desarrollan muy rápido las destrezas de comprensión lectora y de comprensión auditiva. Sin embargo, la mayoría se muestran reacios hacia la práctica de ejercicios sobre sus procesos estratégicos en cuanto al aprendizaje, dado que no están acostumbrados. Por lo tanto, necesitan sensibilizarse hacia este tipo de técnica y también adoptar una nueva percepción hacia el error; comprenderlo como herramienta facilitadora en su proceso y avance de aprendizaje. Ellos mismos, conciben el aprendizaje de una lengua extranjera como parte integrante y fundamental de la formación integral del individuo, a pesar de sus objetivos profesionales. Están acostumbrados a evaluaciones cuantitativas y tienden a rechazar evaluaciones de tipo formativo o autoevaluaciones. Así que, se necesita una preparación progresiva para cambiarles la actitud negativa ante la evaluación y convencerlos mediante pruebas y resultados propios que valoren su propio rendimiento. Lo mismo sucede con la práctica consciente de las estrategias. Se consideran en general buenos aprendientes de lenguas. Valoran un modelo de profesor tanto por ser experto en la materia como por las técnicas que utiliza y por su capacidad de mantenerlos motivados.
- **Objetivo en común:** Necesitan aprender el español con el fin de utilizarlo, (tanto en su trabajo actual / en su trabajo futuro) para comunicarse con profesionales de países hispanohablantes, (como en su futuro trabajo / o en su trabajo futuro, puesto que, la mayoría, planifica viajar y/o residir en países hispanohablantes por cuestiones laborales.
- **Contexto de aprendizaje:** formal
- **Número total de aprendices:** 30 (17 mujeres y 13 hombres): 56% mujeres y 44% hombres.
- **Profesiones que ejercen:** Se clasifican según el grupo que se dividen por nivel de dominio lingüístico, su sexo y su nivel de estudios. Donde:

H= Hombre y M= Mujer

A = Profesionales con formación universitaria: (15) 50%

B = Profesionales con formación técnica: (10) 33%

C= Profesionales sin ninguna formación: (5) 17%

	Grupo 1: Nivel A1		Grupo 2: Nivel A2		Grupo 3: Nivel B1	
A	Abogada	M	Arquitecto	H	Director de marketing	H
	Topógrafa	M	Arquitecta	M	Jefe de contabilidad	H
	Diseñador gráfico	H	Responsable de comunicación	H	Directora de finanzas	M
B	Coreógrafa-bailarina	M	Periodista	M	Ingeniero industrial	H
	Coreógrafa-bailarina	M	Periodista	M	Profesora de lengua italiana	M
	Músico	H	Ingeniero civil	H	Profesora de música	M
	Entrenador de gimnasia	H	Decoradora de interiores	M	Guía turístico	M
C	Dependiente	H	Recepcionista	M	Peluquero	H
	Camarera	M	Vigilante de seguridad	H	Peluquera	M
	Camarera	M	Cuidadora de hogar	M	Dependiente	H

Composición de los tres grupos formados:

Grupo 1: Nivel A1, 40% hombres y 60% mujeres, 30 % con estudios universitarios, 40% con formación técnica, 30% sin ninguna formación.

Grupo 2: Nivel A2, 40% hombres y 60% mujeres, 60 % con estudios universitarios, 30% con formación técnica, 10% sin ninguna formación.

Grupo 3: Nivel B1, 50% hombres y 50% mujeres, 60 % con estudios universitarios, 30% con formación técnica, 10% sin ninguna formación.

6.4. Procesos de enseñanza/aprendizaje

El objetivo de este apartado es describir los procesos y los recursos de enseñanza-aprendizaje que hemos utilizado para apoyar y llevar a cabo nuestra propuesta. Éstos consisten en la tipología textual, la tipología de actividades, la tipología de estrategias y la tipología de evaluación.

6.4.1. Tipología textual

Enfrentando al aprendiz como un agente social, intercultural y autónomo para el que los textos escritos son los con que podrá desenvolverse en relación con sus propias necesidades y objetivos en el ámbito laboral, desde un prisma didáctico, consideramos que la tipología textual que proponemos debería cumplir con los siguientes criterios.

Criterios de selección y justificación de la tipología textual

Hemos seleccionado y recomendamos la aplicación didáctica de los textos propuestos porque:

- Son muestras reales y reflejan el mundo real del alumno.
- Son los que se encuentran con mayor frecuencia en el ámbito laboral y se utilizan en común en la mayoría de los sectores de la actividad profesional.
- Forman parte del contexto laboral, socioeconómico, pragmático, cognitivo y transcultural del alumno por lo que corresponden a sus expectativas.
- Forman el *input* lingüístico significativo que pondrá en marcha los procesos cognitivos de lectura y de comprensión y forman el punto de partida para el aprendizaje.
- Ofrecen varias opciones de explotación en el aula según el objetivo didáctico.
- Están abiertos a la aplicación de una variada tipología de actividades según las estrategias que se pretende desarrollar.
- En su mayoría, son textos multimodales, lo cual les permite emplearse y enseñarse mediante las TICS.
- Tienen aplicaciones didácticas de manera directa.
- La mayoría de ellos ha sido poco explotada en el aula.

Consideramos que su aplicación didáctica servirá para:

- Familiarizar a los alumnos con una variedad de tipología textual propia del ámbito laboral.
- Familiarizar a los alumnos con las formas, los contenidos, la función y los propósitos de textos con distintas características que circulan en el ámbito laboral.
- Practicar la comprensión lectora, mediante actividades diseñadas para ese fin.
- Desarrollar estrategias de comprensión y técnicas de lectura.
- Motivar a los alumnos hacia una lectura que corresponda a sus intereses, sus propósitos y sus expectativas.
- Estimular la interacción entre texto y lector y el conocimiento constructivo.

Para la evaluación de los textos propuestos contamos con:

- a) Tipología de actividades diseñadas para este fin.
- b) Tipología de técnicas y estrategias de comprensión lectora.
- c) Tipología de evaluación de los textos, de las actividades y de las estrategias empleados.

6.4.2. Tipología de actividades de comprensión lectora

La tipología textual presenta propuestas directamente utilizables. Sin embargo, la comprensión de textos precisa de su propia contextualización en el aula mediante actividades que sean significativas para los alumnos y que proyecten el uso comunicativo de los textos empleados. Las actividades que se recomiendan para aprovecharse de las opciones múltiples que ofrecen los textos propuestos y para la ejercitación de la comprensión lectora en los niveles A1, A2, B1 en el aula, consideramos que tienen que cumplir con los siguientes criterios:

Criterios de selección y justificación de la tipología de actividades

- Fomentar la práctica de la comprensión lectora en el aula.
- Ofrecer variedad de actividades para desarrollar distintas técnicas de lectura y estrategias de comprensión
- Estimular los procesos cognitivos de inferencia.
- Permitir variada explotación de diferentes procedimientos y recursos (combinar texto con audios, texto con imágenes, texto con gráficos, textos con palabras) según el tipo de texto que se trabaja.
- Fomentar la autonomía y el autocontrol del alumno en la comprensión de diferentes textos.
- Desarrollar el propio proceso de aprendizaje y el aprendizaje constructivo y cooperativo.
- Ser significativas.
- Encajar en el mundo real del alumno y promover la comunicación real en el ámbito laboral.
- Fomentar la interacción entre profesionales mediante la lectura cooperativa.
- Fomentar la integración de la comprensión lectora con las demás destrezas comunicativas (leer y escribir, leer y hablar, leer y escuchar, leer e interactuar).
- Dar sentido y contexto al acto de leer y fomentar el carácter activo de la lectura.
- Animar, motivar y concienciar a los alumnos en mejorar sus hábitos lectores.
- Servir como herramientas de evaluación de la comprensión lectora.
- Preparar a los alumnos para pruebas de nivel o de certificación.

Tipología de actividades asociada con los textos propuestos y destinada a la ejercitación de la comprensión lectora:

- Actividad para anticipar, prever el tema y el lenguaje en función del contexto.
- Actividad para identificar y comprender símbolos (letreros, señales, carteles, siglas, logotipos, etc.)

- Actividad para relacionar símbolos con significados (palabras o textos con imágenes, gráficos, mapas, etc.)
- Actividad para completar huecos de información.
- Actividad para seleccionar y distinguir las palabras relevantes de un texto según sus intereses y sus propósitos.
- Actividad para reflexionar, descubrir y trabajar sobre los géneros y sus funciones. Reconocer y trabajar sobre la superestructura y la macroestructura de distintos textos (anuncios, cartas de presentación, etc.) o extraer información sobre las relaciones semánticas y estructurales de un texto.
- Actividad de lectura comprensiva que fomenta la interpretación; extraer las ideas principales y jerarquizarlas, buscar los elementos secundarios o informaciones específicas para solucionar problemas.
- Actividad para comprender e inferir la intención y el propósito comunicativos de un texto.
- Actividad para fomentar la lectura crítica y la reconstrucción del significado.

Desde el punto de vista didáctico, para lograr desarrollar y, evidentemente, construir de manera rentable la comprensión lectora en el aula optamos por la siguiente propuesta estructural de secuenciación de actividades definidas por Acquaroni (2004) y Solé (1992):

CONSTRUIR LA COMPRENSIÓN LECTORA: SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
1) Actividades de prelectura Su propósito es:	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar y animar a los alumnos sobre la materia - Activar los conocimientos previos - Estimular la formulación de hipótesis y la previsión del tema - Introducir contenidos léxicos y gramaticales - Prepararlos para la siguiente fase
2) Actividades de lectura Su propósito es:	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la lectura comprensiva y la interpretación mediante actividades contextualizadas - Aclarar los objetivos de la lectura y obtener la experiencia real aproximando al texto elaborado - Estimular la formulación y comprobación de hipótesis - Integrar la comprensión lectora con otras destrezas
3) Actividades de post lectura Su propósito es:	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la relectura, el análisis y la crítica sobre lo leído - Detectar y suplir las lagunas semántica-lingüísticas - Fomentar la integración de otras destrezas - Evaluar el nivel de éxito de la comprensión lectora

Para la evaluación de las actividades de comprensión lectora contamos con:

- a) La *tipología de evaluación de las actividades* que propone Bordón (2000) y para la selección de los ítemes hemos respetado los criterios de Eguiluz (2004):

<i>Tipos de evaluación de actividades de comprensión lectora</i>	<i>Porque:</i>
Selección múltiple	Son objetivas, económicas, con alta viabilidad, cuentan las estrategias de comprensión lectora, implican la interacción texto-lector
Diversas versiones de Cloze test	Integran destrezas, permiten observar qué recursos utiliza el lector para procesar el material escrito, cómo busca el sentido del texto, qué pistas utiliza, cómo conecta sus ideas apoyándose la estructura gramatical y significativa, estimulan el pensamiento inferencial.
Verdadero /Falso	Son objetivas, rápidas, con alta viabilidad, informan sobre el proceso de aprendizaje (control, diagnóstico, aprovechamiento)
Relacionar imágenes con textos	Son objetivas, rápidas y auténticas
Relacionar palabra con definición	Son objetivas, rápidas, auténticas, suponen habilidades interpretativas
Relacionar un párrafo con su título	Son objetivas, rápidas y auténticas
Secuenciar un texto en su orden correcto	Son objetivas, rápidas y auténticas
Recomponer y ordenar un texto fragmentado	Son objetivas, reproducen procesos
Elaborar resúmenes	Informa de procesos (control, diagnóstico, aprovechamiento)
Relacionar un texto con elementos audiovisuales	Auténtica, integra destrezas, informa de procesos (control, diagnóstico, aprovechamiento)
Entender un texto oral para elaborar una tarea escrita	Auténtica, integra destrezas, informa de procesos (control, diagnóstico, aprovechamiento)

- b) Tipología de técnicas y estrategias de comprensión lectora.
- c) Autoevaluación global por parte del alumno.

6.4.3. Tipología de estrategias

La comprensión de los textos, la interpretación y la resolución de problemas precisan de microhabilidades de lectura y de estrategias que han de ser enseñadas. Para el desarrollo de éstas resulta imprescindible contar con una serie de técnicas y estrategias de comprensión lectora que fomenten la lectura comprensiva, el pensamiento inferencial, el autocontrol de la comprensión y el aprendizaje constructivo, productivo y autónomo.

Para su evaluación proponemos:

- a) Tipología de evaluación de las técnicas y estrategias de comprensión lectora. El aprendiz reflexiona sobre la actividad y evalúa el uso de las técnicas y estrategias que ha utilizado con la respuesta SÍ/NO (consulte ANEXO 6)
- b) Autoevaluación global por parte del alumno.

6.4.4. Tipología de evaluación

Para la evaluación de la tipología textual, la tipología de actividades y de estrategias proponemos la evaluación formativa y principalmente la autoevaluación por parte del alumno porque forma una herramienta de motivación y de toma de conciencia, ayuda a reconocer insuficiencias y permite valorar el dominio lingüístico propio y orientar el propio proceso de aprendizaje.

6.5. Clasificación de la tipología textual para los niveles A1, A2 y B1

La selección y clasificación de los géneros discursivos en los que pertenecen los textos que se destinan al ámbito laboral no es una tarea fácil, por lo que hay que considerar antes, los siguientes *criterios* que propone López (2002):

- 1) El tipo de actividad a que se dedican los profesionales (diferentes tipos de profesión).
- 2) La comunidad a la que el género pertenece o ámbito y contexto de uso (diferentes ámbitos laborales).
- 3) El mundo cognitivo que representan los profesionales (mundo práctico, descripción de fenómenos, experiencias personales y condiciones externas al trabajo).
- 4) El objetivo comunicativo del texto (difiere según el fin).
- 5) El tipo de interlocutores (profesionales), su motivación, sus propósitos y sus expectativas.
- 6) El modo y el medio de comunicación (diferentes textos escritos difundidos por diferentes medios)

Cada texto tiene funciones y rasgos lingüísticos (adecuación, coherencia, cohesión etc.) particulares, además de requerir estrategias comunicativas diferentes. En una primera aproximación a esta gran diversidad, según las investigaciones realizadas hasta ahora, podemos constatar que los textos se agrupan por ámbitos de uso o por sectores de la actividad humana, puesto que cada ámbito viene determinado por unos interlocutores, unas funciones y una actividad con unos temas concretos. Otro tipo de clasificación sería por objetivos comunicativos; informativos, prescriptivos, persuasivos, estéticos, expresivos, etc. o por tema; informativo, publicitario, técnico, jurídico, científico, administrativo, etc. o por modalidad (su estructura interna); narrativos, descriptivos, expositivos o informativos, argumentativos.

Sin embargo, todo tipo de clasificación presenta ventajas e inconvenientes. En nuestra intervención con el fin de presentar una lista sencilla, informativa, práctica y manejable, desde una perspectiva didáctica proponemos un modelo de transclasificación. Por razones prácticas, hemos iniciado el proceso de selección de los textos realizando los siguientes pasos:

- 1) Confeccionar un índice de profesiones por sector de actividad laboral (vea ANEXO 1)
- 2) Seleccionar los textos (para ser leídos) que circulan en común en la mayoría de los sectores laborales.
- 3) Clasificar 69 géneros discursivos de transmisión escrita destinados para ser leídos en el ámbito laboral y explotarse didácticamente en el aula (vea ANEXO 2). Para la realización de este índice hemos recogido como punto de partida las escalas ilustrativas para la comprensión de lectura del *Marco Común Europeo de Referencia* y los géneros discursivos de transmisión escrita que se proponen en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para los niveles comunes de referencia A1, A2, y B1 y, por último hemos enriquecido y especializado la lista mencionada.

Como no es posible incluir en nuestra presentación todos los textos del índice mencionado, hemos seleccionado una muestra indicativa, representativa y práctica para el profesor de segundas lenguas según los criterios de selección de la tipología textual mencionada en el apartado anterior. Asimismo, hemos evitado clasificarlos por niveles de dominio lingüístico (A1, A2, B1) partiendo de la consideración que la dificultad de la comprensión y de la explotación del texto depende de la tarea y no del propio texto presentado en el aula.

Por razones de espacio y foco, en este trabajo, nos hemos limitado a una presentación esquemática de la clasificación de los textos del proyecto:

La clasificación vertical indica los géneros que participan en el ámbito laboral y la clasificación horizontal indica: (a) el medio por el que se transmiten los textos escritos en el ámbito laboral; virtual, no virtual, o en ambos (virtual y no virtual), (b) la presentación semiótica de los textos; gráfica, audiovisual, digital y (c) los objetivos comunicativos que se definen por la modalidad o la estructura interna de los textos; *descriptivos* (describir propiedades o cualidades de un producto, de una persona, de un lugar de una situación etc.), *narrativos* (narrar hechos que se relacionan en el espacio y en el tiempo; noticia), *argumentativos* (plantear diferentes puntos de vista con el propósito de influir; artículo), *expositivos o informativos* (transmitir información y/o explicarla sobre un tema particular o general; tarjetas de visita), *textos instructivos* (dar instrucciones; instrucciones de uso, etc.)

Hemos optado por una clasificación polifacética y multidimensional de los textos por la peculiaridad de que la mayoría de los géneros discursivos en el ámbito laboral no son puros, tampoco engloban solo un tipo de texto, es más, un género puede recaer en diferentes categorías funcionales como por ejemplo un anuncio puede tener un fin descriptivo, informativo y a la vez argumentativo. Otra consideración, es el carácter multimodal que adquieren muchos géneros dependiendo del medio por el que se transmiten y del formato en el que se presentan. Un texto puede ser una combinación de texto con imágenes, o gráficos, o puede formar parte

de un texto audiovisual o puede presentarse solo en formato digital, lo cual le añade nuevas características y formas, dependiendo de su objetivo comunicativo.

En breve, nuestra clasificación es un intento de agrupar el carácter híbrido de los géneros discursivos profesionales para su uso práctico en el aula. Es importante para un profesor de segundas lenguas, a la hora de diseñar una secuencia didáctica o programar un curso con fines profesionales, tener en cuenta las diferentes características de cada texto y la variedad de recursos que le permiten presentarlo y explotarlo.

TABLA DE CLASIFICACIÓN DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL ESCRITA EN EL ÁMBITO LABORAL

TIPOLOGÍA TEXTUAL EN EL ÁMBITO LABORAL								
Modalidad de Transmisión	TEXTOS VERBALES					TEXTOS VERBALES Y/O VIRTUALES		
Medios de Transmisión	TEXTOS en formato de papel					TEXTOS en formato digital		
	OBJETIVOS COMUNICATIVOS							
TEXTOS GÉNEROS	Descriptivos	Narrativos	Argumentativos	Expositivos o informativos	Instructivos	Gráficos	Audiovisuales	Electrónicos
Anuncios de oferta de trabajo	x		X	X			X	x
Anuncios de demanda de trabajo			X	X				x
Anuncios publicitarios	X		X	X		x	X	x
Artículos periodísticos			X	X		x		x
Campanas de concienciación			X	X		x	X	x
Cartas de presentación			X	X				x
Curriculum vitae				X				x
Descripción de perfiles laborales	X			X				x
Descripción de puestos laborales	X			X				x

TABLA DE CLASIFICACIÓN DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL ESCRITA EN EL ÁMBITO LABORAL

TIPOLOGÍA TEXTUAL EN EL ÁMBITO LABORAL								
Modalidad de Transmisión	TEXTOS VERBALES					TEXTOS VERBALES Y/O VIRTUALES		
Medios de Transmisión	TEXTOS en formato de papel					TEXTOS en formato digital		
	OBJETIVOS COMUNICATIVOS							
TEXTOS GÉNEROS	Descriptivos	Narrativos	Argumentativos	Expositivos o informativos	Instructivos	Gráficos	Audiovisuales	Electrónicos
Instrucciones de uso					X	x	x	x
Logotipos				X		x		x
Normas y regulaciones				X	X	x	x	x
Señalizaciones					X	x	x	x
Tarjetas de visita				X		x		x
Textos con gráficos, mapas, diagramas, tablas, etc.	X			X		x		x
Foros	X		X	X	X	x		x
Blogs	X		X	X	X	x		x
Página Web	X	x	X	X	X	x		x
Web Quest				X	X	x		x
Wiki	X	x	X	X	X	x		x

7. Propuesta de un manual de tipología textual escrita destinada al ámbito laboral

Nuestra propuesta se enmarca en la línea de investigación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) con la intención de facilitar, enriquecer y ampliar el trabajo de los docentes de E/LE a la hora de diseñar una actividad o un curso orientado al ámbito laboral.

El manual de tipología textual que proponemos, presenta una serie de quince secuencias de actividades cuyo desarrollo gira alrededor de la explotación de quince textos seleccionados para este fin. Proponemos cinco secuencias de actividades destinadas a aplicarse a cada nivel de referencia de MCER; A1, A2 y B1, respectivamente.

El diseño de todas las secuencias cuenta con las tres diferentes etapas de construcción de la comprensión lectora; fase de prelectura, durante la lectura y fase de postlectura¹.

Por razones de foco, atención y economía, nos hemos limitado en describir y presentar las actividades de manera esquemática. Por tanto, nos centramos en el objetivo general y los objetivos de lectura de cada secuencia, en la tipología textual, en la tipología de actividades, las características del texto y sus implicaciones didácticas.

Excluimos de la representación gráfica las referencias a la tipología de estrategias de comprensión lectora y a la tipología de evaluación de la comprensión de los textos, de las estrategias, del proceso de aprendizaje y del trabajo cooperativo, porque éstas forman el objeto del estudio empírico que se presenta y se analiza detalladamente en el siguiente capítulo.

¹ Consulte la tabla de construcción de comprensión lectora en el epígrafe 6.4.2.

7.1. Textos y actividades para el nivel A1

1ª Sesión:

Secuencia 1 - Descripción y definición de una profesión	
Objetivo general	Dar a conocer diferentes profesiones y lo que implica el oficio de cada una mediante su definición y descripción.
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural. 2) Identificar los elementos específicos de la información que ayuda a relacionar la profesión con la definición para estimular el pensamiento inferencial. 3) Extraer e identificar información explícita con el fin de fomentar la relectura.
Tipo de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Profesiones (palabras) e imágenes. 2) Definiciones y descripciones de varias profesiones.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar símbolos con significados. 2) Asociar palabras (profesiones) con su definición. 3) Extraer e identificar la información explícita en el texto.
Contenidos	Estratégicos y léxicos.
Agrupamiento	Individual, en parejas.
Recursos y materiales	Copias con el material y pizarra.
Resolución	Grupal, en parejas.
Duración	50 – 60 minutos
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita.
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
Definiciones de profesiones: Textos auténticos extraídos por Wikipedia	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar el interés por este tipo de textos e introducir contenidos léxicos. - Practicar estrategias de inferencia mediante textos que introducen léxico especializado y más avanzado de su nivel. - Preparar a los alumnos a desenvolverse con definiciones que buscan o que les interesan y cómo enfrentar estos textos a pesar de su dificultad. - Se puede trabajar también con sinónimos o explicaciones de las palabras extraídas de los textos para practicar el léxico.

2a sesión:

Secuencia 2 - Tarjetas de visita	
Objetivo general	Familiarizar al alumno con la información que le proporciona una tarjeta de visita y cómo extraer los datos que él necesita de este texto.
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural. 2) Aprender a extraer la información requerida y reconocer la estructura del texto. 1) Elicitar información requerida y coevaluar la comprensión.
Tipo de texto	1) Diferentes tarjetas de visita.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Asociar preguntas con la respuesta adecuada. 2) Buscar y extraer informaciones específicas. 3) Incorporar los textos al universo y la experiencia personal de los alumnos.
Otras destrezas integradas	Expresión oral.
Contenidos	Estratégicos y léxicos.
Agrupamiento	Individual, en parejas.
Recursos y materiales	Retroproyector, copias de las actividades.
Resolución	Grupal, en parejas.
Duración	50 – 60 minutos
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Tarjetas de visita: Piezas de cartulina en las que se recogen los principales datos de una persona y que se entrega en el primer contacto como forma de identificación e información. Habitualmente informan sobre: Nombre y apellidos de la persona, su cargo o título bajo el anterior y en menor formato, su dirección, teléfono, correo electrónico en la parte inferior. Contienen el logotipo y nombre del negocio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar el interés del alumno al ser una herramienta didáctica auténtica y de actualidad. - Fomentar la creatividad y paráfrasis creativas (diseñar la propia tarjeta de visita) - Motivar con actividades comunicativas como los juegos de roles. - Favorecer el aprendizaje descubriendo con la asociación de las informaciones del texto con las ilustraciones que lo acompañan. - Permitir entender abreviaturas. - Permitir la identificación con la imagen del oficio o del sector de actividad.

3ª Sesión: (vea ANEXO 8)

Secuencia 3 - Anuncios de oferta de trabajo	
Objetivo general	Familiarizar al alumno con el contenido, la función y la estructura de un anuncio de oferta de trabajo.
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural. 2) Aprender a extraer la información requerida e identificar la estructura del texto, inferir significados. 3) Fomentar la relectura y comprobar la comprensión.
Tipo de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Logotipo del anuncio. 2) Anuncios de oferta de trabajo.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar símbolos (imágenes) 2) Identificar e inferir la función del anuncio (preguntas abiertas), buscar y extraer información implícita y explícita (selección múltiple). 3) Estructurar un anuncio desordenado (rellenar formato estructural).
Contenidos	Estratégicos, léxicos y culturales.
Agrupamiento	Individual, en parejas, toda la clase.
Recursos y materiales	Retroproyector, copias con el material, transparencias.
Resolución	Grupal, en parejas.
Duración	40 minutos
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Anuncio de oferta: Especifica el puesto que se ofrece; se enumeran los requisitos para el puesto: formación, experiencia, edad, disponibilidad horaria, etc., se explica a grandes rasgos lo que la empresa ofrece al futuro trabajador: remuneración, tipo de contrato, alta en la Seguridad Social, puesto de trabajo, etc., se indica una dirección, correo electrónico o un número de fax para que los interesados envíen su CV.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar el interés del alumno al trabajar con recursos reales y en situaciones reales. - Ofrecer un marco idóneo para la interacción y producción oral y escrita; producir textos pequeños y cómodos para ellos basándose en el modelo que acaban de leer, utilizando un tipo de lengua para describir de manera clara y concisa. - Formar el punto de partida para actividades comunicativas como los juegos de roles y simulaciones de entrevista. - Enseñar a aprender, a leer e interpretar ofertas de trabajo en anuncios y saber elegir una oferta.

4ª Sesión:

Secuencia 4 - Perfiles profesionales y anuncios de oferta de trabajo	
Objetivo general	Encontrar los anuncios adecuados según la descripción del perfil laboral.
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural. 2) Comprender e identificar la información específica que permite relacionar el perfil con el anuncio. 3) Fomentar la relectura.
Tipo de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Varios anuncios de oferta de trabajo. 2) Descripciones de perfiles laborales.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Formular hipótesis y suplir lagunas concretas de información. 2) Identificar la información requerida y relacionar significados (anuncios con perfiles). 3) Reflexionar y reconstruir significados.
Contenidos	Estratégicos y léxicos.
Agrupamiento	Individual, en grupos.
Recursos y materiales	Copias con el material, cuadernos.
Resolución	Grupal, en parejas.
Duración	50 – 60 minutos
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita.
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Descripciones de perfiles profesionales:</p> <p>Descripción en términos "ideales" de lo que es necesario saber realizar en un trabajo. Es el conjunto de competencias definidas en relación con una actividad profesional. Entre estas competencias se encuentran los saberes, las técnicas, aptitudes y actitudes sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar el interés del alumno al trabajar con recursos reales y en situaciones reales. - Favorecer la identificación de la información específica que permite relacionar el perfil con el anuncio. - Formar el marco idóneo para la interacción y producción oral y escrita; preparar juegos de roles o escribir un perfil para buscar trabajo. - Introducir léxico con las profesiones. - Preparar a los alumnos para desenvolverse en el mercado de trabajo aplicado a su situación concreta mediante la búsqueda de anuncios en un periódico, revista, etc.

5ª Sesión:

Secuencia 5 - Anuncios de demanda de trabajo	
Objetivo general	Distinguir diferentes tipos de anuncios a partir de su contenido, su estructura y su función.
Contenidos	Estratégicos.
Agrupamiento	Individual, en parejas.
Recursos y materiales	Retroproyector, transparencias, copias con el material.
Resolución	Grupal, en parejas.
Duración	50 – 60 minutos
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural y formular hipótesis. 2) Fomentar la lectura comprensiva y crítica, inferir la información implícita y explícita de cada anuncio. 3) Fomentar la perspectiva crítica sobre lo leído.
Tipo de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Anuncios con diferentes funciones (de oferta, de demanda, publicitarios, informativos). 2) Anuncio de demanda.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar la globalidad de comprensión (verdadero-falso). 2) Identificar y distinguir la función, el remitente, el destinatario y el contexto de cada tipo de anuncio (completar información requerida). 3) Reconstruir el significado y llamar la atención sobre elementos concretos y activar la creatividad y la síntesis (corregir un anuncio de demanda).
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Anuncio de demanda:</p> <p>Es la solicitud de uno o varios puestos de trabajo que realiza un trabajador ante una oficina de empleo o agencia de colocación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer ejemplos para la enumeración, punto de partida para la elaboración de descripciones de perfiles profesionales. - Familiarizar al alumno con material didáctico auténtico y de actualidad: se trabaja con recursos reales y en situaciones reales. - Potenciar la interacción y producción oral y escrita. Se pueden producir textos pequeños y cómodos para ellos basándose en el modelo que acaban de leer o se pueden hacer simulaciones de demanda de empleo. - Promover el desenvolvimiento del alumno en el mercado laboral aplicado a su situación concreta (buscar trabajo).

7.2. Textos y actividades para el nivel A2

1ª Sesión:

Secuencia 6 - Logotipos y anuncios de oferta de trabajo en la Web	
Objetivo general	Familiarizarse con la búsqueda de anuncios por Internet e identificar logotipos.
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural y formular hipótesis. 2) Buscar la información requerida para inferir significados. 3) Fomentar lectura comprensiva y crítica en las recomendadas páginas Web.
Tipo de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Logotipo de empresa. 2) Anuncio de oferta de trabajo con la presentación de la empresa. 3) Logotipos y anuncios en páginas Web.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar símbolos (imágenes). 2) Buscar y extraer información implícita y explícita (selección múltiple). 3) Buscar la información requerida como material para redactar el propio anuncio como empresarios.
Contenidos	Estratégicos.
Agrupamiento	Individual, en grupos, toda la clase.
Recursos y materiales	Retroproyector, copias con el material, transparencias, ordenador, Internet.
Resolución	Grupal.
Duración	50 - 60 minutos
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita.
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Logotipos: (coloquialmente conocido como logo) es un elemento gráfico, que identifica a una persona, empresa, institución o producto. Los logotipos suelen incluir símbolos claramente asociados a quienes representan.</p>	<p>Logotipos: Ayudar a la comunicación y a romper el hielo, interpretar más fácilmente una imagen, fomentar el aprendizaje por descubrimiento.</p> <p>Anuncios por Internet: Fomentar la lectura mediante la búsqueda en la Red y la perspectiva crítica, favorecer la integración de destrezas, potenciar el trabajo cooperativo y permitir experimentarse con nuevo vocabulario.</p> <p>Ambos constituyen materiales didácticos auténticos y de actualidad.</p>

2ª Sesión:

Secuencia 7 - Artículos periodísticos	
Objetivo general	Familiarizar a los alumnos con artículos periodísticos y fomentar la actitud crítica.
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural, formular hipótesis y adiestrar a los alumnos a prever el tema. 2) Buscar la información requerida para inferir significados y encontrar las ideas principales. 3) Fomentar la lectura comprensiva y crítica, distinguir diferentes partes de la estructura de un artículo periodístico.
Tipo de texto	1) Dos artículos periodísticos sobre el tema de paro.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Formular hipótesis y extraer información a partir del título. 2) Buscar y extraer información implícita y explícita (selección múltiple). 3) Ordenar texto desordenado y hacer comparación de dos artículos diferentes.
Contenidos	Estratégicos, léxicos y discursivos.
Agrupamiento	Individual, en parejas.
Recursos y materiales	Pizarra, copias con el material.
Resolución	Grupal.
Duración	50 - 60 minutos
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita.
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Artículos periodísticos: Es aquella clase de texto cuya finalidad es informar sobre hechos y temas de interés general. Su función principal es informar pero también admite valoraciones críticas y opiniones. Generalmente mantienen un formato que permite identificar fácilmente las diferentes partes del texto.</p> <p>Otra tipología textual que se vincula : La <i>noticia</i> y el <i>reportaje</i> para ejercitarse en la organización de la información y producción de textos informativos y expositivos; los textos <i>de opinión</i> para la argumentación, las <i>entrevistas</i> para producir textos dialógicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir captar la información general de un texto, conseguir información específica, lograr una comprensión detallada, captar implicaciones, anticipar el tema solo con leer el título y permitir el desarrollo de procesos mentales superiores, como el análisis, la crítica y la síntesis. - Ayudar a valorar la diferencia entre objetividad y subjetividad, entre información y comentario. - Ofrecer enorme riqueza y variedad tanto desde el punto de vista temático, lingüístico, pragmático, discursivo y sociocultural por ser documento auténtico y de actualidad que se encuentra con facilidad (<i>input</i> motivador y atractivo siendo la prensa un elemento exterior al aula) en Internet. - Elegir un tema de interés para construir un blog o un Wiki con fines de aprendizaje. - Fomentar el comportamiento lector y facilitar la formación de lectores.

3ª Sesión:

Secuencia 8 - Señalizaciones y fichas de advertencia e instrucciones de uso	
Objetivo general	Familiarizar a los alumnos con las señalizaciones de seguridad y del código vial y con fichas de advertencia e instrucciones de uso.
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural y formular hipótesis. 2) Buscar la información requerida para inferir significados que introducen léxico especializado. 3) Fomentar relectura comprensiva y crítica.
Tipo de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Señalizaciones. 2) Spot sobre el uso de Equipo de Protección Personal, fotos de EPP con explicaciones. 3) Fichas de Protección Personal con advertencias e instrucciones de uso.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Relacionar señalizaciones con profesiones, identificar el elemento específico de la información que ayuda a relacionar la profesión con el EPP adecuado, extraer información del video para contestar a preguntas. 2) Buscar y extraer información implícita y explícita (selección múltiple). 3) Actividad de reconstrucción de significado y de generación de textos propios.
Contenidos	Estratégicos y léxicos.
Agrupamiento	Individual, en parejas, en grupos.
Recursos y materiales	Retroproyector, video u ordenador, copias con las actividades, fotos, pizarra.
Resolución	Grupal, en parejas.
Duración	60 minutos
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Señalizaciones: Símbolos que informan o avisan de algo. Sustituyen a la palabra escrita o al lenguaje y obedecen a convenciones, por lo que son fácilmente interpretadas.</p> <p>Fichas de instrucciones: textos normalmente con imágenes que proporcionan informaciones sobre el uso o advierten sobre aparatos, equipos personales, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a interpretar los símbolos que se encuentran en medios de transporte nacionales e internacionales, señalizaciones de seguridad en el trabajo y de seguridad vial. - Llamar la atención a través del símbolo. - Ayudar a la comunicación y a romper el hielo por ser fáciles de interpretar. - Fomentar el aprendizaje por descubrimiento y potenciar la memorización.

4ª Sesión:

Secuencia 9 - Normas de seguridad en el ámbito laboral	
Objetivo general	Familiarizar a los alumnos con normas o textos de instrucciones de uso y de comportamiento en el trabajo.
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural, formular hipótesis y ordenar un texto a partir del título. 2) Buscar la información requerida y fomentar relectura comprensiva y crítica. 3) Fijar en elementos gramaticales.
Tipo de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Normas de seguridad 2) Normas de seguridad y señalizaciones 3) Normas de seguridad
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Asociar el título con el párrafo correspondiente. 2) Extraer el dato requerido y relacionarlo con la señalización correspondiente. 3) Extraer los datos necesarios para realizar una actividad de práctica gramatical.
Contenidos	Estratégicos y gramaticales
Agrupamiento	Individual, en parejas.
Recursos y materiales	Copias con el material.
Resolución	Grupal.
Duración	60 – 90 minutos
Otras destrezas integradas	Expresión oral.
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Normas de seguridad: Son medidas tendientes a prevenir accidentes laborales, proteger la salud del trabajador, y motivar el cuidado de la maquinaria, elementos de uso común, herramientas y materiales con los que el individuo desarrolla su jornada laboral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el aprendizaje constructivo por requerir una lectura comprensiva y la fijación de atención en informaciones concretas. - Estimular procesos de producción oral y escrita. - Ofrecer variada tipología según el ámbito laboral.

5ª Sesión: (vea ANEXO 9)

Secuencia 10 - Páginas Web	
Objetivo general	Familiarizar a los alumnos con la búsqueda de informaciones en páginas Web.
Contenidos	Estratégicos
Agrupamiento	Individual, en parejas.
Recursos y materiales	Ordenador, Internet, copias con el material.
Resolución	Grupal.
Duración	60 – 90 minutos
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural, e identificar la globalidad de los textos. 2) Leer y entender instrucciones de paso a paso y extraer la información requerida. 3) Fomentar la lectura comprensiva y crítica en la Red.
Tipo de texto	1) Textos en recomendadas páginas Web como tema de fondo las experiencias de varios trabajadores.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar la globalidad de los textos y asociar títulos con contenidos. 2) Buscar información explícita e implícita y resumir. 3) Reconstruir el significado e incorporarlo a la experiencia personal.
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita.
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Página Web: Es un documento adaptado para la Web y que normalmente forma parte de un sitio Web. Su principal característica son los hiperenlaces a otras páginas, siendo esto el fundamento de la Web.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la autonomía del alumno y permitir la integración de destrezas. - Presentar los contenidos de forma contextualizada, puesto que Internet integra en un solo soporte imágenes, sonidos, vídeos, etc. - Fomentar la comunicación audiovisual con una notable capacidad de influencia social e individual y aportar una motivación importante al alumno porque van más allá del manual que utiliza. - Diseñar y/o adaptar las actividades lúdicas a nuestras necesidades o al perfil del alumno. - Facilitar el acceso y el almacenamiento de la información así como su recuperación. <p><u>Desventajas:</u> Presentar dificultades de conocimientos “técnicos” para algunos profesores y/o estudiantes y hacer necesario evaluar la información.</p>

7.3. Textos y actividades para el nivel B1

1ª Sesión: (vea ANEXO 10)

Secuencia 11 - Gráficos estadísticos	
Objetivo general	Familiarizar a los alumnos con la interpretación de gráficos estadísticos.
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural, formular hipótesis. 2) Buscar la información requerida para inferir información implícita. 3) Fomentar la perspectiva objetiva y crítica sobre lo leído y activar la creatividad y la síntesis propia en cooperación.
Tipo de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Gráficos estadísticos 2) Texto basado en estudio estadístico
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Extraer información general a partir de un gráfico. 2) Buscar y extraer información implícita y explícita (corregir datos). 3) Actividad de extracción de datos (verdadero-falso), de reconstrucción de significado y de incorporación del texto al universo propio.
Contenidos	Estratégicos y culturales.
Agrupamiento	Individual, en parejas, en grupos.
Recursos y materiales	Retroproyector, transparencias, copias con el material.
Resolución	Grupal, en parejas.
Duración	90 minutos
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Gráficos estadísticos: Gráficos que representan en imagen la recopilación, la organización, el resumen de un análisis de datos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construir el conocimiento en forma colaborativa respetando la opinión de sus pares. - Capacitar en sacar/extraer conclusiones en relación con la temática en cuestión, efectuar predicciones razonables de ellos, mostrar una visión de conjunto clara, describir y comparar. - Ayudar a la comunicación y a romper el hielo. "Una imagen vale más que mil palabras". <p><u>Desventajas:</u> Evaluar la fuente de origen.</p>

2ª Sesión:

Secuencia 12 - Cartel y spot publicitario de una campaña de concienciación

Objetivo general	Familiarizar a los alumnos con campañas de concienciación/sensibilización en carteles y spot publicitarios. Comprender y analizar el mensaje de una campaña de sensibilización e identificar los diferentes elementos que la componen.
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural, formular hipótesis. 2) Buscar la información requerida para inferir información implícita. 3) Fomentar la perspectiva objetiva y crítica sobre lo leído y activar la creatividad y la síntesis propia en cooperación.
Tipo de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Texto en cuadro con frase y con letras seguidas. 2) Cartel de una campaña de concienciación. 3) Spot publicitario de una campaña de concienciación
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Descifrar la frase. 2) Asociar imagen con significado, inferir significado implícito, componer significados, identificar símbolos, captar mensaje. 3) Inferir significado a partir de un texto con imagen y sonido.
Contenidos	Estratégicos y culturales.
Agrupamiento	Individual, en parejas, en grupos.
Recursos y materiales	Retroproyector, transparencias, copias con el material, ordenador, Internet.
Resolución	Grupal.
Duración	90 minutos
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva.
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p><i>Campaña de sensibilización en spot o carteles:</i> Consiste en hacer llegar un mensaje a una audiencia en particular, e influir en el comportamiento de dicha audiencia o sensibilizar su comportamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la comprensión de los recursos lingüísticos que se usan en el lenguaje audiovisual y permitir inferir significados a partir de imágenes. - Dinamizar la clase, reforzar la atención del alumno y facilitar el aprendizaje disminuyendo distancias y rompiendo fronteras. - Trabajar elementos no verbales e introducir variedad de registros de forma natural y lúdica y mejorar la observación y la actitud crítica. - Adaptar a una actividad WebQuest para promover la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos e incluir una evaluación auténtica.

3ª Sesión:

Secuencia 13 - Foros	
Objetivo general	Familiarizar a los alumnos con la estructura y el contenido de un Foro.
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural y formular hipótesis. 2) Buscar la información requerida para inferir significados. 3) Fomentar la lectura crítica en Foros.
Tipo de texto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Textos en Foro de temática legal y fiscal. 2) Texto de instrucciones de uso.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Relacionar significados. 2) Extraer información explícita e inferir significados (completar texto, selección múltiple). 3) Reconstruir significados.
Contenidos	Estratégicos.
Agrupamiento	Individual, en grupos.
Recursos y materiales	Copias con el material, ordenador, Internet.
Resolución	Grupal.
Duración	90 minutos
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita.
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Foro: Da oportunidad de conocer las opiniones del grupo sobre el tema tratado (social, jurídico, de diversión, etc.) en línea y según la función existen foros de mensajes, de opinión, de discusión, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disponer de variedad de artículos sobre un mismo tema de actualidad, los cuales pueden servir de base para diversos tipos de actividades de carácter individual o integrado como la elaboración de una redacción contrastando y analizando las distintas opiniones, adquirir información para un debate oral y/o la elaboración de una carta al director del periódico. - Por ser tipo de comunicación asincrónica se permite leer con calma y reflexionar antes de escribir (muy útil para estudiantes tímidos que tienen más dificultad a la hora de participar en clase y/o reflexivos que necesitan más tiempo). - Permitir el trabajo cooperativo y la libre exposición de ideas y opiniones de los miembros del grupo de una manera informal y con pocas limitaciones. - Ofrecer la posibilidad de publicar en la red de manera sencilla e inmediata y acercar al alumno a un lenguaje más joven y más vivo. <p><u>Desventajas:</u> Existir el peligro de encontrar muestras de lengua "no correcta" (los usuarios en foros, chats, y otros medios, escriben en un lenguaje corto, simplificando palabras al igual que en el SMS) y presentar dificultades de conocimientos "técnicos" para algunos profesores o estudiantes.</p>

4ª Sesión:

Secuencia 14 - Currículum Vitae	
Objetivo general	Familiarizar a los alumnos con la estructura y el contenido del currículum vitae
Contenidos	Estratégicos
Agrupamiento	Individual, en grupos, en parejas
Recursos y materiales	Copias con el material, ordenador, Internet
Resolución	Grupal
Duración	90 minutos
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural, formular hipótesis. 2) Ejercer y fomentar la lectura comprensiva, extraer la información requerida para inferir significados 3) Fomentar la relectura
Tipo de texto	1) Currículums, anuncios, texto con consejos para mejorar un currículum.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar información importante, entender información implícita, reconocer la organización de un texto, reconstruir el significado (relacionar anuncios con CVs, completar datos que se infieren por la estructura, corregir errores en el texto de consejos) 2) Reconstruir significados y generación de propio texto
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
<p>Currículum vitae:</p> <p>Documento que expone de manera breve y en conjunto las experiencias laborales, educacionales y vivenciales de una persona. Se aplica comúnmente en la búsqueda de empleo, siendo requisito indispensable su presentación para solicitar empleo en la mayoría de los puestos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aduñarse de situaciones que podrían asemejarse a auténticos procesos de selección de personal llevados a cabo en un futuro fuera del aula así el interés y el estímulo de los estudiantes crece. - Familiarizarse con el léxico y el formato de un documento auténtico y de actualidad. - Aprender a redactar el propio CV.

5ª Sesión:

Secuencia 15 - Carta de presentación	
Objetivo general	Familiarizarse con el estilo y el registro de las cartas de presentación.
Contenidos	Estratégicos, discursivos y léxicos
Agrupamiento	Individual, en grupos, en parejas
Recursos y materiales	Copias con el material, pizarra, retroproyector, transparencias, ordenador, Internet
Resolución	Grupal
Duración	90 minutos
Objetivo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural, formular hipótesis. 2) Reflexionar sobre el contenido y la estructura de una carta de presentación, practicar estrategias de inferencia mediante textos que introducen léxico especializado.
Tipo de texto	1) Cartas de presentación, anuncio, texto de recomendaciones para escribir una buena carta de presentación.
Tipo de actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Comparar y comprender el contenido de una carta de presentación (verdadero-falso). 2) Leer un texto de recomendaciones y componer una carta de presentación desordenada. 3) Contestar a un anuncio componiendo una carta de presentación.
Otras destrezas integradas	Expresión oral, expresión escrita
Características del texto principal:	Implicaciones didácticas:
Carta de presentación: Es un documento que se suele adjuntar con el Currículum Vitae en el que, de forma mucho más personal y libre, se exponen las principales virtudes del candidato a un determinado puesto de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir que los alumnos se desenvuelvan en el mundo del trabajo en situaciones que podrían asemejarse a auténticos procesos de selección de personal llevados a cabo en un futuro fuera del aula así el interés y el estímulo de los estudiantes crece. - Aprender a redactar la propia carta de presentación.

8. Aplicación de la propuesta

8.1. Características del estudio empírico

La propuesta presentada en el capítulo anterior se ha llevado a la práctica para probar su aportación al desarrollo de la comprensión lectora en E/LE.

El estudio empírico se ha llevado a cabo entre los meses de abril y mayo de 2010, con tres grupos de aprendices de E/LE en Grecia. Los aprendices se encontraban en un contexto de aprendizaje formal y tenían edades comprendidas entre los 20 y los 45 años.

Cada grupo consistía en diez personas. El primer grupo estaba formado por un 40% de hombres y un 60% de mujeres cuyo nivel de dominio lingüístico correspondía al nivel A1 de MCER y se componía por un 30 % de profesionales con estudios universitarios, un 40% con formación técnica y un 30% sin ninguna formación.

El segundo grupo estaba formado por un 40% de hombres y un 60% de mujeres cuyo nivel de dominio lingüístico correspondía al nivel A2 de MCER y se componía por un 60 % de profesionales con estudios universitarios, un 30% con formación técnica y un 10% sin ninguna formación.

El tercer grupo estaba formado por un 50% de hombres y un 50% de mujeres cuyo nivel de dominio lingüístico correspondía al nivel B1 de MCER y se componía por un 60 % de profesionales con estudios universitarios, un 30% con formación técnica y un 10% sin ninguna formación².

El estudio se llevó a cabo en un curso de E/LE con fines profesionales y los aprendices sabían que las actividades de comprensión lectora formaban parte de una investigación. Las actividades se aplicaron a cada grupo en cinco sesiones seguidas.

8.2. Métodos de toma de datos

Los instrumentos que utilizamos para la recogida de datos fueron los propios textos y actividades de comprensión lectora diseñados para el proyecto, cuestionarios y entrevistas.

Para la primera aproximación al estudio, al inicio de las sesiones se aplicaron a cada grupo un cuestionario de análisis de necesidades (vea ANEXO 3), un cuestionario sobre de lo

² Para mayor información sobre las características y la composición de los grupos se puede consultar con el capítulo de Descripción del grupo meta al que se dirige (6.3.).

que esperaban de su profesor (vea ANEXO 4) y un cuestionario sobre sus hábitos lectores (vea ANEXO 5).

Para la detección del uso de las estrategias y la comprobación de la eficacia y de la viabilidad del proyecto en general, fueron aplicadas las propias actividades que incluían: (1) propias preguntas desarrolladas según el tipo de la actividad, integradas en la secuencia, (2) cuestionario de evaluación final sobre la comprensión de los textos, de las estrategias, del proceso de aprendizaje y del trabajo cooperativo, integrado al final de cada secuencia y, (3) cuestionarios sobre las técnicas y estrategias que fueron utilizadas, aplicados simultáneamente a la realización de las actividades (vea ANEXO 6). Por último, al finalizar las cinco sesiones llevadas a cabo, se aplicaron a cada grupo un cuestionario de evaluación global (vea ANEXO 7) y entrevistas personales.

8.3. Exposición de datos y análisis de resultados

8.3.1. Exposición de datos y análisis de resultados para el Grupo 1: Nivel A1

8.3.1.1. Resultados generales

Tabla 1.

	Ejecución completa de la actividad	Uso de técnicas de lectura	Uso de estrategias de lectura	Éxito en actividades cooperativas	Correspondencia a las actividades de autoevaluación
Actividad 1	90%	100%	100%	80%	100%
Actividad 2	100%	100%	100%	90%	100%
Actividad 3	100%	100%	100%	90%	100%
Actividad 4	100%	100%	100%	80%	100%
Actividad 5	80%	100%	100%	90%	100%

8.3.1.2. Resultados sobre las técnicas y estrategias utilizadas

Tabla 2.

Técnicas de lectura	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
Skimming (lectura rápida)	80%	70%	70%	50%	50%
Scanning (buscar información)	100%	80%	80%	100%	100%
Intensive reading (lectura atenta y comprensiva)	30%	40%	70%	90%	90%
Extensive reading (lectura abierta)	60%	60%	70%	90%	70%
Lectura crítica	0%	40%	70%	0%	90%
Traducción	10%	20%	30%	30%	20%

Análisis: Las técnicas de lectura que se han utilizado han correspondido con los objetivos de lectura de la actividad y con el texto. Parece que han hecho mayor uso de lectura atenta en los textos acompañados por actividades de selección múltiple (Act.3) y de comparación y de anuncios (Act.5). Han puesto mayor esfuerzo por la lectura crítica en las actividades que se exige identificar la estructura y la función del texto (Act.3 y Act.5).

Tabla 3.

Estrategias	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
Estrategias cognitivas de clarificación y verificación: Uso del DICCIONARIO					
Utilizar un diccionario <i>monolingüe</i> para encontrar palabras desconocidas	0%	10%	10%	10%	10%
Utilizar un diccionario <i>bilingüe</i> para encontrar palabras desconocidas	50%	40%	10%	20%	20%

Análisis: Aunque no han utilizado diccionario dentro del aula, esos datos indican su necesidad de usarlo y su preferencia sobre el tipo de diccionario. Ha destacado la actividad de Definiciones y Descripciones de trabajos (Act.1), quizá por el vocabulario más alto de su nivel. En general, han indicado preferencia por el diccionario bilingüe.

Tabla 4.

Estrategias	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
Estrategias cognitivas de inferencia INTERLINGUAL					
Usar transformación fonológica para inferir el significado	40%	20%	30%	20%	10%
Reconocer palabras semejantes a las de lengua materna u otra lengua que domino	90%	80%	80%	90%	70%
Transferir los conocimientos lingüísticos ya adquiridos en la propia lengua	30%	30%	60%	60%	50%

Análisis: Independientemente de la actividad han demostrado tendencia a acudir a la lengua materna u otras lenguas (inglés, italiano, francés) para la comprensión del léxico, y a los conocimientos lingüísticos adquiridos en la propia lengua en las Actividades 3, 4 y 5 cuyos textos tienen una organización retórica más reconocible.

Tabla 5.

Estrategias	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
Estrategias de inferencia INTRALINGUAL					
Inferir el significado de una o más partes de la palabra desconocida, como prefijos, sufijos, utilizando los conocimientos sobre la derivación de las palabras	50%	70%	70%	30%	60%
Inferir el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto textual	100%	90%	100%	100%	100%
Reconocer la función de los conectores que actúan en una frase, un párrafo o uniendo unidades mayores	80%	60%	60%	60%	60%
Identificar la función gramatical que cumple una palabra desconocida antes de adivinar su significado	90%	90%	80%	100%	100%
Identificar en el texto, los referentes, las relaciones léxicas como la sinonimia, hponimia, la comparación, etc.	30%	70%	40%	50%	40%

Análisis: Han demostrado alto porcentaje en la producción de inferencias relacionadas con la deducción del significado por el contexto textual (98%) y con la función que cumplen los elementos gramaticales (92%) y, menor por el reconocimiento de los componentes discursivos (64%) y los demás tipos de inferencias; probablemente por falta todavía de dominio lingüístico suficiente y/o por el texto empleado.

Tabla 6.

Estrategias	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
Estrategias cognitivas de inferencia EXTRALINGUAL					
Usar los conocimientos sobre el tema	90%	100%	100%	100%	100%
Usar conocimientos sobre las características del texto, de su organización retórica, del género al que pertenece y el medio que parece escrito	40%	90%	90%	80%	100%
Utilizar todos los posibles elementos no lingüísticos que acompañan al texto (gráficos/ tipográficos) para comprender su organización del texto	100%	100%	100%	100%	100%

Análisis: Han producido principalmente inferencias basadas en el conocimiento previo y propio del mundo (98%) y se han aprovechado a lo máximo de los elementos no lingüísticos para conseguir la comprensión del texto (100%) y, en menor grado han inferido el significado por las características del texto (80%).

Tabla 7.

Estrategias	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
Estrategias METACOGNITIVAS					
Hacer previsión general del tema tratado	100%	100%	90%	100%	90%
Fijar la atención (selectiva) en aspectos específicos de L2	50%	50%	40%	60%	70%
Fijar la atención (dirigida) en una determinada tarea propuesta previamente e ignorar distractores irrelevantes	90%	80%	80%	90%	90%
Controlar los procesos de comprensión en la resolución de la tarea	90%	90%	80%	70%	80%
Autoevaluar y autorregular los procesos de comprensión	10%	40%	50%	50%	40%

Análisis: Se ha observado alta capacidad metacognitiva en cuanto a la previsión de los temas (96%), a la atención dirigida (86%) y el control de los procesos de comprensión (82%). En cuanto a la atención selectiva parece que su grado de uso depende del tipo de texto y de la actividad. Y, evidentemente, se ha observado un aumento en el uso de las estrategias de autoevaluación y de autorregulación desde la primera actividad hasta la última; probablemente por el incremento paulatino de su uso conciente.

8.3.2. Exposición de datos y análisis de resultados para el Grupo 2: Nivel A2

8.3.2.1. Resultados generales

Tabla 8.

	Ejecución completa de la actividad	Uso de técnicas de lectura	Uso de estrategias de lectura	Éxito en actividades cooperativas	Correspondencia a las actividades de autoevaluación
Actividad 6	90%	100%	100%	90%	100%
Actividad 7	90%	100%	100%	90%	100%
Actividad 8	100%	100%	100%	100%	100%
Actividad 9	100%	100%	100%	90%	100%
Actividad 10	80%	100%	100%	90%	100%

8.3.2.2. Resultados sobre las técnicas y estrategias utilizadas

Tabla 9.

Técnicas de lectura	Actividad 6	Actividad 7	Actividad 8	Actividad 9	Actividad 10
Skimming (lectura rápida)	90%	40%	50%	80%	100%
Scanning (buscar información)	20%	80%	50%	60%	70%
Intensive reading (lectura atenta y comprensiva)	100%	100%	90%	20%	70%
Extensive reading (lectura abierta)	10%	50%	40%	40%	70%
Lectura crítica	80%	100%	80%	20%	90%
Traducción	10%	30%	40%	10%	20%

Análisis: Las técnicas de lectura utilizadas se han ajustado a los objetivos de la lectura. Se ha observado mayor uso de lectura crítica en los Artículos Periodísticos (Act.7) y las Fichas de Instrucciones de Uso (Act.8) y sus respectivas actividades de ordenar el texto y de selección múltiple.

Tabla 10.

Estrategias	Actividad 6	Actividad 7	Actividad 8	Actividad 9	Actividad 10
Estrategias cognitivas de clarificación y verificación: Uso del diccionario					
Utilizar un diccionario <i>monolingüe</i> para encontrar palabras desconocidas	10%	20%	10%	0%	0%
Utilizar un diccionario <i>bilingüe</i> para encontrar palabras desconocidas	50%	50%	40%	20%	10%

Análisis: Aunque no han utilizado diccionario dentro del aula, esos datos indican su necesidad de usarlo y su preferencia sobre el tipo de diccionario. Han destacado las actividades de Anuncios en paginas Web (Act.6) y del Artículo Periodístico (Act.7); quizá por el vocabulario utilizado más alto de su nivel. Es un dato peculiar porque en la actividad de Páginas Web lo ha necesitado solo un estudiante. En general, indican preferencia por el diccionario bilingüe.

Tabla 11.

Estrategias	Actividad 6	Actividad 7	Actividad 8	Actividad 9	Actividad 10
Estrategias cognitivas de inferencia INTERLINGUAL					
Usar transformación fonológica para inferir el significado	10%	20%	50%	20%	10%
Reconocer palabras semejantes a las de lengua materna u otra lengua que domino	90%	80%	70%	50%	80%
Transferir los conocimientos lingüísticos ya adquiridos en la propia lengua	90%	20%	20%	30%	10%

Análisis: Parece que la mayoría ha acudido a la lengua materna u otras lenguas (inglés, italiano, francés) para la comprensión del vocabulario en las Actividades 6, 7, 8 y 10 y a los conocimientos lingüísticos adquiridos en la propia lengua en la Actividad 6; quizá porque sus textos tienen una organización retórica más reconocible.

Tabla 12.

Estrategias	Actividad 6	Actividad 7	Actividad 8	Actividad 9	Actividad 10
Estrategias de inferencia INTRALINGUAL					
Inferir el significado de una o más partes de la palabra desconocida, como prefijos, sufijos, utilizando los conocimientos sobre la derivación de las palabras	50%	90%	60%	60%	50%
Inferir el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto textual	100%	100%	100%	100%	100%
Reconocer la función de los conectores que actúan en una frase, un párrafo o uniendo unidades mayores	90%	90%	90%	70%	70%
Identificar la función gramatical que cumple una palabra desconocida antes de adivinar su significado	100%	100%	100%	100%	100%
Identificar en el texto, los referentes, las relaciones léxicas como la sinonimia, hponimia, la comparación, etc.	10%	80%	80%	40%	50%

Análisis: Han demostrado alto porcentaje en la producción de inferencias relacionadas con la deducción del significado por el contexto textual (100%), con la función que cumplen los elementos gramaticales (100%), con el reconocimiento de los contenidos discursivos (82%) y, menor con los demás tipos de inferencias; probablemente por falta todavía de dominio lingüístico suficiente y/o por el texto empleado.

Tabla 13.

Estrategias	Actividad 6	Actividad 7	Actividad 8	Actividad 9	Actividad 10
Estrategias cognitivas de inferencia EXTRALINGUAL					
Usar los conocimientos sobre el tema.	90%	100%	100%	80%	100%
Usar conocimientos sobre las características del texto, de su organización retórica, del género al que pertenece y el medio que parece escrito.	90%	100%	80%	40%	90%
Utilizar todos los posibles elementos no lingüísticos que acompañan al texto (gráficos/ tipográficos) para comprender su organización del texto.	90%	100%	100%	90%	100%

Análisis: Han generado todo tipo de inferencias basadas en el conocimiento previo y propio del mundo (94%), se han aprovechado a lo máximo de los elementos no lingüísticos para conseguir la comprensión del texto (96%) y han inferido el significado por las características del texto (80%). Sin embargo, el texto de la Actividad 9 parece les ha ayudado menos; quizá por no estar familiarizados con este tipo de texto o por haberlos confundido.

Tabla 14.

Estrategias	Actividad 6	Actividad 7	Actividad 8	Actividad 9	Actividad 10
Estrategias METACOGNITIVAS					
Hacer previsión general del tema tratado.	70%	100%	100%	80%	100%
Fijar la atención (selectiva) en aspectos específicos de L2.	10%	80%	50%	20%	90%
Fijar la atención (dirigida) en una determinada tarea propuesta previamente e ignorar distractores irrelevantes.	60%	90%	70%	80%	80%
Controlar los procesos de comprensión en la resolución de la tarea.	80%	90%	90%	90%	80%
Autoevaluar y autorregular los procesos de comprensión.	20%	40%	50%	40%	50%

Análisis: Se ha observado bastante alta capacidad metacognitiva en cuanto a la previsión de los temas (90%) y el control de los procesos de comprensión (86%), pero más bajo en cuanto a la atención dirigida (64%) y a la atención selectiva (50%); probablemente su grado de uso depende del tipo del texto y/o de la actividad. Respecto al uso de las estrategias de autoevaluación y de autorregulación desde la primera actividad hasta la última, se ha indicado un aumento paulatino; quizá por el esfuerzo de su uso conciente.

8.3.3 Exposición de datos y análisis de resultados para el Grupo 3: Nivel B1

8.3.3.1. Resultados generales

Tabla 15.

	Ejecución completa de la actividad	Uso de técnicas de lectura	Uso de estrategias de lectura	Éxito en actividades cooperativas	Correspondencia a las actividades de autoevaluación
Actividad 11	100%	100%	100%	100%	100%
Actividad 12	100%	100%	100%	100%	100%
Actividad 13	100%	100%	100%	100%	100%
Actividad 14	80%	100%	100%	100%	100%
Actividad 15	80%	100%	100%	100%	100%

8.3.3.2. Resultados sobre las técnicas y estrategias utilizadas

Tabla 16.

Técnicas de lectura	Actividad 11	Actividad 12	Actividad 13	Actividad 14	Actividad 15
Skimming (lectura rápida)	90%	70%	70%	20%	70%
Scanning (buscar información)	100%	60%	90%	90%	30%
Intensive reading (lectura atenta y comprensiva)	90%	80%	50%	80%	30%
Extensive reading (lectura abierta)	70%	0%	0%	30%	20%
Lectura crítica	100%	100%	90%	90%	10%
Traducción	10%	10%	20%	10%	10%

Análisis: Las técnicas de lectura utilizadas han correspondido a los objetivos de la lectura. Las actividades de extraer datos e interpretar (Act.11, Act.12, Act.13, Act.14) les han exigido mayor esfuerzo de lectura atenta y crítica.

Tabla 17.

Estrategias	Actividad 11	Actividad 12	Actividad 13	Actividad 14	Actividad 15
Estrategias cognitivas de clarificación y verificación: Uso del diccionario					
Utilizar un diccionario <i>monolingüe</i> para encontrar palabras desconocidas	10%	10%	10%	10%	0%
Utilizar un diccionario <i>bilingüe</i> para encontrar palabras desconocidas	10%	10%	10%	10%	0%

Análisis: Aunque no han utilizado diccionario dentro del aula, esos datos indican su necesidad de usarlo y su preferencia sobre el tipo de diccionario. Se ha observado escasa necesidad por utilizar diccionario, quizá por el hecho de que estén familiarizados con este tipo de textos, o bien por el uso de elementos extralingüísticos, o bien por sus capacidades inferenciales. Es dato contradictorio con la realidad porque el léxico utilizado en los textos no ha sido tan fácil para su nivel. Entonces, han repercutido otro tipo de factores cognitivos para la resolución de las actividades y la comprensión de los textos.

Tabla 18.

Estrategias	Actividad 11	Actividad 12	Actividad 13	Actividad 14	Actividad 15
Estrategias cognitivas de inferencia INTERLINGUAL					
Usar transformación fonológica para inferir el significado	20%	30%	10%	20%	10%
Reconocer palabras semejantes a las de lengua materna u otra lengua que domino	70%	100%	90%	90%	90%
Transferir los conocimientos lingüísticos ya adquiridos en la propia lengua	0%	10%	0%	10%	0%

Análisis: Hemos observado que, independientemente de la actividad, la mayoría ha demostrado tendencia a reconocer las palabras semejantes a las de la lengua materna u otra lengua, mientras parece que hace uso de los conocimientos lingüísticos de la segunda lengua y no de la materna.

Tabla 19.

Estrategias	Actividad 11	Actividad 12	Actividad 13	Actividad 14	Actividad 15
Estrategias de inferencia INTRALINGUAL					
Inferir el significado de una o más partes de la palabra desconocida, como prefijos, sufijos, utilizando los conocimientos sobre la derivación de las palabras	90%	80%	90%	90%	70%
Inferir el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto textual	100%	100%	100%	100%	100%
Reconocer la función de los conectores que actúan en una frase, un párrafo o uniendo unidades mayores	90%	80%	90%	90%	90%
Identificar la función gramatical que cumple una palabra desconocida antes de adivinar su significado	90%	100%	100%	100%	100%
Identificar en el texto, los referentes, las relaciones léxicas como la sinonimia, hiponimia, la comparación, etc.	80%	80%	80%	90%	90%

Análisis: Han demostrado alto porcentaje en la producción de inferencias relacionadas con la deducción del significado por el contexto textual (100%), con la función que cumplen los elementos gramaticales (98%), con el reconocimiento de los contenidos discursivos (88%), con la derivación de palabras (84%) y con la identificación de relaciones léxicas (84%); probablemente por el más elevado dominio lingüístico de que disponen.

Tabla 20.

Estrategias	Actividad 11	Actividad 12	Actividad 13	Actividad 14	Actividad 15
Estrategias cognitivas de inferencia EXTRALINGUAL					
Usar los conocimientos sobre el tema	100%	90%	100%	100%	90%
Usar conocimientos sobre las características del texto, de su organización retórica, del género al que pertenece y el medio que parece escrito	90%	100%	90%	100%	90%
Utilizar todos los posibles elementos no lingüísticos que acompañan al texto (gráficos/ tipográficos) para comprender su organización del texto	100%	100%	90%	100%	100%

Análisis: Han generado todo tipo de inferencias basadas en el conocimiento previo y propio del mundo (96%), se han aprovechado a lo máximo de los elementos no lingüísticos para conseguir la comprensión del texto (98%) y han inferido el significado por las características del texto (94%).

Tabla 21.

Estrategias	Actividad 11	Actividad 12	Actividad 13	Actividad 14	Actividad 15
Estrategias METACOGNITIVAS					
Hacer previsión general del tema tratado.	100%	100%	100%	100%	100%
Fijar la atención (selectiva) en aspectos específicos de L2.	80%	100%	50%	50%	50%
Fijar la atención (dirigida) en una determinada tarea propuesta previamente e ignorar distractores irrelevantes.	90%	70%	90%	80%	90%
Controlar los procesos de comprensión en la resolución de la tarea.	90%	70%	80%	80%	90%
Autoevaluar y autorregular los procesos de comprensión.	80%	70%	70%	70%	70%

Análisis: Se ha observado alta capacidad metacognitiva en cuanto a la previsión de los temas (100%), al control de los procesos de comprensión (82%) y a la atención dirigida (84%), pero menor en la estrategia de atención selectiva (66%); tal vez su grado de uso depende del tipo del texto y/o de la actividad. Respecto al uso de las estrategias de autoevaluación y de autorregulación (72%) desde la primera actividad hasta la última no se ha observado aumento significativo alguno.

8.3.4. Resultados comparativos entre los niveles A1, A2 y B1

De los datos examinados en un estudio de comparación entre los tres niveles ha sido posible extraer las siguientes generalizaciones:

- Entre las técnicas de lectura más utilizadas han sido: la técnica de búsqueda de información concreta, la lectura atenta y la lectura crítica según el texto y la actividad. El nivel B1 ha hecho escaso uso de la traducción en comparación con los niveles A1, A2 que ha realizado más.

- Los niveles A1, A2 demuestran mayor preferencia (40%) por el uso de diccionario (bilingüe) en comparación con el nivel B1 cuya necesidad es escasa (10%).
- La mayoría de los aprendices de todos los niveles acuden a la lengua materna u otra lengua que dominan en cuanto al reconocimiento de palabras semejantes. Los aprendices de nivel B1 casi no transfieren sus conocimientos lingüísticos en la propia lengua (10%), mientras los A1, A2 demuestran cierta tendencia (40%).
- Los aprendices de los tres niveles han demostrado alto porcentaje en la producción de inferencias relacionadas con la deducción del significado por el contexto textual y con la función que cumplen los elementos gramaticales. Sin embargo, los aprendices del nivel B1 han producido inferencias también asociadas con el reconocimiento de los elementos discursivos, con la derivación de palabras y con la identificación de relaciones léxicas; probablemente por el más alto dominio lingüístico de que disponen en comparación con los aprendices de los niveles A1 y A2.
- Son interesantes los datos recabados por las inferencias de tipo extralingual, y particularmente, las que están basadas en el conocimiento previo y propio del mundo y en los elementos no lingüísticos, porque hemos observado que se generan en todos los niveles en porcentajes muy altos, independientemente del texto y/o de la actividad.
- Los aprendices de los tres niveles han demostrado alta capacidad metacognitiva en cuanto a la previsión de los temas, al control de los procesos de comprensión. Respecto al uso de las estrategias de autoevaluación y de autorregulación, es interesante la información que los aprendices de los niveles A1 y A2, desde la primera actividad hasta la última, han demostrado un aumento paulatino en cuanto a su uso conciente, mientras los de nivel B1 parece que tienen bastante alta conciencia de dichas estrategias pero sin cambios significantes.

8.3.5. Resultados para cada nivel

De los datos obtenidos a partir de la aplicación de los cuestionarios de evaluación global (vea ANEXO 7) y de las entrevistas personales se desprenden los siguientes resultados:

8.3.5.1. Para el nivel A1

- La mayoría (80%) opina que los textos y las actividades en general les han parecido muy interesantes y que corresponden a su contexto laboral.
- En cuanto a la tipología de actividades, el 60% ha encontrado bastante dificultad en las actividades de comparación, de asociar significados y de identificar el objetivo comunicativo de un texto. Un 90% ha realizado con facilidad las actividades de asociar imagen con palabra, palabra con significado, verdadero-falso, selección múltiple y el 60% ha encontrado mayor dificultad en el vocabulario y en la comprensión de un texto a partir del contexto.
- El 80% sostiene que ha aprendido mucho vocabulario y ha aprendido a reflexionar y utilizar mejor sus técnicas y estrategias de comprensión lectora. Asimismo, considera importante la autoevaluación para el proceso de aprendizaje.
- El 60% ha enfrentado mayor dificultad en la actividad de los Perfiles Profesionales y Anuncios de oferta (Act.4) y de Anuncios de Demanda de trabajo (Act.5) pese a que les han gustado los textos de dicha actividad. Asimismo, han demostrado preferencia por la actividad de Tarjetas de Visita (Act.2) y de Anuncio de Oferta (Act.3).
- **Más rentables:** Actividades para relacionar palabra o texto con imagen, verdadero-falso, buscar y extraer información explícita, selección múltiple. Actividades de carácter lúdico. Textos o palabras relacionados con imágenes o símbolos. **Actividades:** 1,2,3 y **Textos:** *Definiciones y descripciones de un profesional, Tarjetas de visita, Anuncio de oferta de trabajo, Anuncio de Demanda de trabajo.*
- **Menos rentables:** Asociar significados, corregir información falsa, completar huecos, relacionar textos, comparar textos y encontrar el objetivo comunicativo de un texto. **Actividades:** 4, 5 y **Textos:** *Descripciones de perfiles profesionales.*

8.3.5.2. Para el nivel A2

- El 40% se ha dificultado poco en el vocabulario, en la comprensión de los textos y la ejecución de las actividades.
- En cuanto a la tipología de actividades, el 80% ha reaccionado con éxito a las actividades que han implicado el uso de Internet, y a las que asocian imagen con palabra, palabra con significado, texto con imagen y sonido, a las de verdadero-falso y de selección múltiple. Al 70% le ha parecido más difícil comprender un texto por el contexto que por los elementos extralingüísticos, o por las actividades de asociar el título con el texto, y a un 70% le ha parecido difícil la comparación de los textos.
- El 70% cree que ha aprendido mucho vocabulario, aspectos culturales y sostiene que ha aprendido a reflexionar y a utilizar mejor sus técnicas y estrategias de comprensión lectora. Asimismo, considera importante la autoevaluación para el proceso de aprendizaje.
- La mayoría (80%) opina que los textos y las actividades en general les han parecido muy interesantes y que corresponden a su contexto laboral.
- El 60% ha enfrentado mayor dificultad en la actividad de las Normas de Seguridad (Act.9) y del Artículo Periodístico (Act.7) y en sus textos respectivamente. El 90% ha indicado preferencia por la actividad de Señalizaciones y Fichas de Instrucciones (Act.8), por los textos y la actividad de Páginas Web (Act. 10) y por los Artículos Periodísticos (Act.7) a pesar de su dificultad.
- **Más rentables:** Actividades para relacionar palabra o texto con imagen y/o con sonido, verdadero-falso, buscar y extraer información explícita, selección múltiple, corregir información falsa y asociar significados, encontrar el título de un párrafo. Actividades de carácter lúdico. **Actividades:** 8, 10 y **Textos:** *Artículos periodísticos, Señalizaciones y Fichas de instrucción, Páginas Web.*
- **Menos rentables:** Actividades para completar huecos, ordenar y comparar textos. **Actividades:** 6, 7, 9 y **Textos:** *Logotipos y anuncios, Normas de seguridad.*

8.3.5.3. Para el nivel B1

- La mayoría (80%) opina que los textos y las actividades en general les han parecido muy interesantes y que corresponden a su contexto laboral.
- Un 90% sostiene que ha aprendido a reflexionar e utilizar mejor sus técnicas y estrategias de comprensión lectora, y que considera importante la autoevaluación para el proceso de aprendizaje.
- El 80% cree que ha aprendido mucho vocabulario, aspectos culturales y se siente más familiarizado con los textos y su organización retórica (identificar su función, su estructura, etc.)
- En cuanto a la tipología de actividades, el 80% no ha tenido dificultad en su ejecución completa, mientras el 20% ha enfrentado poca dificultad en las actividades de comparación, de encontrar el título y de ordenar el texto. Un 90% ha realizado con facilidad las actividades que han implicado el uso de Internet, las de asociar imagen con palabra, palabra con significado, verdadero-falso y ha encontrado poca dificultad en el vocabulario y en la comprensión de textos a través del contexto o mediante el uso de pensamiento crítico.
- El 70% ha enfrentado mayor dificultad en la actividad de los Gráficos Estadísticos (Act.11), en la de las Cartas de Presentación (Act.15) y en la de la Campaña de Concienciación (Act.12) a pesar de que esta última ha sido su texto y su actividad preferidos. El segundo lugar de preferencia ocupa el texto y la actividad de los Foros (Act.13).
- **Más rentables:** Actividades para relacionar palabra o texto con imagen y/o con sonido, verdadero-falso, buscar y extraer información explícita e implícita, corregir información falsa, selección múltiple, ordenar textos y encontrar títulos. Actividades de carácter lúdico. Textos relacionados con imágenes y/o símbolos y/o sonido. **Actividades:** 12,13,15 y **Textos:** *Cartel y spot publicitario de una campaña de concienciación, Foros, Carta de Presentación.*
- **Menos rentables:** Actividades para comparar textos y datos estadísticos. **Actividades:**11,14 y **Textos:** *Gráficos estadísticos, Curriculum Vitae.*

8.3.6. Resultados y conclusiones generales

En síntesis, de lo anteriormente expuesto, los aprendices de todos los niveles, sostienen que han aprendido a enfrentar un texto a pesar de su dificultad (80%), a intentar deducir significados a partir del contexto textual y a poner en marcha su pensamiento crítico para la resolución de problemas (70%). De estos datos se revela que poseen un alto grado de esfuerzo inferencial que se genera independientemente del nivel.

Asimismo, se sienten que han aprendido a tener mayor control y a aprovecharse mejor de las técnicas y estrategias de comprensión lectora de que disponen y consideran que autoevaluarse les ayuda a aprender (70%). Estos datos son una información de relevante importancia por el hecho de que no estaban acostumbrados a este tipo evaluaciones y, efectivamente esta aplicación ha cambiado su actitud previa.

En suma, al 85% le han parecido interesantes las actividades en cuanto al diseño y la temática, a pesar de las dificultades que encontraron en algunas. Por lo que se refiere a los textos, consideran que éstos se vinculan con su realidad laboral y le ha parecido útil trabajar con ellos.

9. Conclusiones y futuras líneas de actuación

Los avances del español como lengua extranjera con fines profesionales y el gran interés de muchos investigadores en la enseñanza/aprendizaje de E/LE por estudiar distintas formas de explotación y aproximación a un texto, abren un nuevo camino por donde hay que guiar la investigación lingüística y desarrollar todo tipo de implicaciones didácticas.

En esta intervención didáctica, hemos recalcado la importancia de proporcionar a los aprendices un amplio y variado material textual -destinado a sus fines- para que aprendan no solo a identificar los rasgos específicos de cada tipología, sino también a utilizar de manera estratégica dichos conocimientos con la intención de mejorar su competencia lectora y, por consiguiente, aprender a desenvolverse mejor con textos propios del mundo laboral. En este estudio nos hemos dedicado a descubrir por qué y para qué sirve la tipología textual escrita en el alcance de la comprensión lectora y las dificultades que presenta ésta última respecto a su evaluación y a las estrategias que inciden en su proceso.

Por ello, hemos considerado importante recorrer el marco conceptual donde se fundamenta el concepto de la comprensión lectora y abarcar este ámbito desde una perspectiva interactiva. Nos ocupa la comprensión lectora tanto como concepto así como término en el ámbito de E/LE, por su complejidad si se entiende como un proceso de la actividad lingüística y por su modalidad múltiple a partir de la intervención de variables de naturaleza distinta (cognitivas, lingüísticas, socioculturales, biológicas, psicológicas, etc.).

Por ende, nuestra aproximación teórica ha tenido un carácter interdisciplinar y multidisciplinar debido al hecho de que el proceso de la comprensión lectora junto con sus dimensiones básicas: el texto, el contexto y el lector, han sido objeto de estudio de diferentes campos de ciencia cuya aportación ha contribuido de manera relevante a la detección de los factores lingüísticos, psicolingüísticos y psicosociales, de los procesos cognitivos y de los aspectos discursivos, pragmáticos, semióticos y socioculturales que intervienen en su proceso y, como consecuencia, al proceso de aprendizaje y de adquisición.

Bajo esta línea, con el objetivo de profundizar en la explotación didáctica del material escrito que circula en el ámbito laboral, hemos procedido a su estudio y su clasificación en tipos de textos. Para ello, hemos empleado criterios lingüísticos, comunicativo-funcionales y textuales-discursivos. Las dificultades con las que nos hemos enfrentado han consistido en el esfuerzo de encontrar, englobar y clasificar textos que se dirijan al mundo laboral en general y que sean comunes entre profesionales -con formación universitaria, o bien técnica o bien sin estudios- de diversos ámbitos laborales, y no limitarnos en los campos más conocidos como los de negocios, de comercio, de turismo, de medicina y de derecho.

Ahora bien, el hecho de que el mundo laboral forma el contexto intercultural en el que interactúan profesionales de diferentes culturas y con diferentes objetivos e intereses cada uno, conlleva dificultades por la diferente percepción de la realidad y de la influencia cultural y educativa que han recibido, lo que condiciona que no todos están acostumbrados a leer de la misma manera. Por tanto, es necesario un cierto conocimiento de los mecanismos discursivos (lingüísticos, retóricos, visuales, etc.) mediante los cuales se forma la representación de la realidad laboral en el país donde se habla la lengua que se aprende y un cierto saber cultural que incluya actitudes críticas sobre la realidad social.

Por ello, sería conveniente enseñar con herramientas menos sofisticadas y más asequibles a los aprendices. Al mismo tiempo, no se trata de enseñar que un texto es una exposición, argumentación o instrucción, como de enseñar lo que caracteriza cada uno de los textos, sino de mostrar las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y hacer consciente al lector de que puede descubrir e utilizar estrategias para interpretarlo. Por tanto, no es oportuno limitarse a una tipología en particular sino recordar que los textos existen y dan la oportunidad para trabajarlos cuando se trata de aprender a leer y de leer para aprender. Parece evidente que diversificar los tipos de textos cuando se aprende a leer, resulta también necesario enseñar estrategias que ayuden a comprender distintos tipos de texto.

La comprensión lectora aunque se relaciona estrechamente a la materialidad del texto, las perspectivas de interpretación de su proceso son múltiples y dependen de las distintas formas de aproximación al texto y del mismo lector. El texto constituye una de las herramientas principales para desarrollar la comprensión lectora siempre que esté en acorde con las necesidades, los objetivos, los intereses y las expectativas del lector, además, al mismo tiempo forma el input lingüístico con el que se interactúa y se generan nuevos procesos que están condicionados por una serie de factores internos y externos, explícitos e implícitos, que inciden en la comprensión. Sería cierto admitir que el texto ofrece una pista de acción y de explotación abierta múltiple, que se actualiza con cada lectura, ampliando cada vez las posibilidades de significar e interactuar junto con el sujeto que lee en un proceso que puede ser compartido por otros, y que de hecho nos orienta a todos, aprendices y profesores, a través de un camino intercultural.

El enfoque en el que la comprensión lectora adquiere su madurez y su mayor alcance es el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, a medida que ésta va siendo desarrollada e investigada como un recurso más para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa con la intención de llevar la utilidad del texto más allá del aula. Nuestra intervención pretende la integración de destrezas que responden a un enfoque comunicativo en el que se generan situaciones comunicativas reales (leemos un texto y lo comentamos a otros, oímos un mensaje y los transmitimos a otra persona, escribimos una carta para que la lea una tercera persona, etc.) y pueden aplicarse actividades que fomentan la interacción e implicación de varias destrezas, contribuyendo así a una comunicación eficaz como un *continuum* natural. Por tanto,

sería conveniente poner en práctica distintas aproximaciones al texto (lectura global, atenta, etc.) y estimular distintas estrategias (cognitivas, metacognitivas, etc.) de comprensión lectora.

Desde el punto de vista didáctico, uno de los objetivos del manual propuesto sería el de facilitar el trabajo docente. Los textos explotados en las actividades diseñadas para curso de E/LE con fines profesionales han de tener un carácter flexible y ser susceptibles de modificaciones en cuanto a los recursos (textos, fotos, videos, etc.) y las actividades, según la necesidad del curso y las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Los límites de este trabajo han impedido una atención pormenorizada a toda la tipología textual escrita particular. Nuestro objetivo ha sido describir algunos de los enfoques planteados para su análisis y recoger herramientas útiles para este fin. Nuestra intención es que la tipología textual propuesta abarque el mundo laboral en general y que sea flexible, adaptable y asequible a todo tipo de profesionales. Por ello, este trabajo se ha limitado en el desarrollo de quince actividades de comprensión lectora y la explotación de quince textos principales respectivamente, seleccionados según los criterios analizados en el capítulo 6.4. y 6.5.

Nos hemos también limitado a proceder al estudio empírico basándonos en la detección de las técnicas y estrategias de comprensión lectora mediante su función y su evaluación en las propias actividades para comprobar la viabilidad y eficacia de nuestro proyecto. La tipología de evaluación de la comprensión lectora y de las estrategias se ha integrado en las secuencias diseñadas y en ningún caso esta evaluación trata de prueba final de dominio lingüístico de los estudiantes, aunque podría servir de ayuda en la selección de ítems para dichas pruebas. Su objetivo ha sido indagar las estrategias y técnicas de la comprensión lectora en relación con los textos propuestos y las actividades diseñadas.

De acuerdo con el marco conceptual, y a partir del marco de la aplicación del proyecto de este estudio y de los resultados analíticos y comparativos, nos parece que tanto las implicaciones científico-investigativas como las didáctico-pedagógicas pueden ser múltiples y variadas. Los focos de la investigación permiten recabar datos en diversos frentes de acción y concluir que:

- Para el nivel A1, son más rentables actividades en las que se relaciona la palabra o el texto con la imagen, las de verdadero-falso, las de buscar y extraer información explícita, de selección múltiple y las de carácter lúdico (Act.1,2,3). En cuanto a los textos resaltan los que se relacionan con imágenes o símbolos (*Definiciones y descripciones de un profesional, Tarjetas de visita, Anuncio de oferta de trabajo, Anuncio de Demanda de trabajo*). Y, son menos posibilitadas las actividades de asociar significados, corregir información falsa, completar huecos, relacionar textos, comparar textos y encontrar el objetivo comunicativo de un texto (Act. 4, 5 con *Descripciones de perfiles profesionales y Anuncios*).

- Para el nivel A2, parecen más beneficiosas las actividades de relacionar palabra o texto con imagen y/o con sonido, verdadero-falso, buscar y extraer información explícita, selección múltiple, corregir información falsa y asociar significados, encontrar el título de un párrafo y de carácter lúdico (Act.8, 10 y los textos de *Artículos periodísticos, Señalizaciones y Fichas de instrucción, Páginas Web*). Mientras, las actividades para completar huecos, ordenar y comparar textos (Act. 6,7,9) y los textos de *Logotipos y anuncios, Normas de seguridad*, les resultan difíciles.
- Para el nivel B1, las actividades de carácter lúdico y las de relacionar palabra o texto con imagen y/o con sonido, verdadero-falso, buscar y extraer información explícita e implícita, corregir información falsa, selección múltiple, ordenar textos y encontrar títulos (Act.12,13,15) y los textos relacionados con imágenes y/o símbolos y/o sonido (*Cartel y spot publicitario de una campaña de concienciación, Foros, Carta de Presentación*) parecen ser más rentables que las actividades para comparar textos y datos estadísticos (Act.11, 14) con los respectivos textos de *Gráficos estadísticos y Currículum Vitae*.
- En general, las técnicas de lectura más beneficiosas en cuanto al proceso de aprendizaje para todos los niveles han sido: la lectura global, la técnica de búsqueda de información concreta, la lectura atenta y la lectura crítica según el texto y la actividad propuesta.
- El papel de las estrategias cognitivas de inferencia intralingual desempeñan un papel importante en la deducción del significado por el contexto textual y por la función que cumplen los elementos gramaticales. Sin embargo, los aprendices del nivel B1 han demostrado tendencia a producir inferencias también asociadas con el reconocimiento de los elementos discursivos, con la derivación de palabras y con la identificación de relaciones léxicas; probablemente por el más alto dominio de su nivel lingüístico.
- Respecto a las estrategias cognitivas de tipo extralingual, y particularmente, las que están basadas en el conocimiento previo del mundo y en los elementos no lingüísticos, resultan, aparentemente, las más rentables para la deducción de significado.
- El control sobre las propias estrategias de comprensión lectora, la autoevaluación y la autorregulación pueden desarrollarse mediante el texto y la actividad adecuada y, efectivamente, contribuir a un aprendizaje significativo.

En suma, desde el punto de vista didáctico, resultaría importante preguntarse qué tipología textual y qué tipología de actividades y de evaluación sería mejor aplicar a cada nivel. No hay duda que la especificación de niveles para medir la actuación de los aprendices en la comprensión lectora, cobra relevante importancia. Según el nivel, se especifican también los objetivos que se pretende alcanzar: qué estrategias de comprensión lectora y qué conocimientos (morfosintácticos, léxicos, funcionales), se requieren en cada nivel.

Sin embargo, los hallazgos aportados de este estudio en cuanto a las estrategias cognitivas de inferencia, permiten concluir que éstas se activan en todos los niveles independientemente del dominio lingüístico; dato relevante que permite la crítica a la ausencia de los respectivos descriptores ilustrativos para el nivel A1 de MCER.

Para un futuro, convendría pensar que los textos destinados al ámbito laboral contarán con un carácter didáctico variable en que se buscará, en la mayoría de los casos, difundir saberes por medio de diversos recursos (imágenes, fotos, gráficos, vídeos, electrónicos, etc.) y llevar a los lectores al desarrollo de actividades y aplicación de conocimientos. El carácter multimodal de la mayoría de los géneros discursivos que circulan actualmente en las esferas del mundo profesional exige el papel creativo del lector y el hábil manejo de los recursos de la tecnología. Cada tecnología comunicativa promueve cambios en las personas y las comunidades y, como consecuencia, genera discursos diferentes que permiten conseguir propósitos y funciones que antes no existían. Cuando surgen formas alternativas de organización de la comunidad, se generan nuevos estilos de informar, comprender y pensar. De ahí que, el campo de la didáctica no pueda quedarse al margen de estos avances. Los textos como medios y recursos de la comunicación profesional y la lectura como medio de comprensión e interacción en este ámbito, merecen una investigación amplia en el campo digital y electrónico donde podrían encontrar aplicaciones en el aula de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas o de educación a distancia. El mundo de las TICs puede ser el camino fructífero por donde desarrollarse y al mismo tiempo retroalimentar el campo de E/LE.

Por lo tanto, resultaría pertinente investigar más tipos de textos de índole diferente y buscar sus implicaciones didácticas con el fin de establecer patrones más finos de uso y posibles vinculaciones con el tipo de conocimiento especializado que se va conformando en los alumnos para realizar diversos tipos de comparaciones y establecer otras indagaciones, a saber, o realizar estudios comparativos entre discurso escrito y discurso oral, especializado y más divulgativo, etc.

Como bien sabemos y valoramos, la comprensión es un proceso que acontece en la interioridad de cada persona, pero que, al mismo tiempo, la trasciende en muchos sentidos. De esta forma, precisar con exactitud las variables que están influyendo de manera decisiva en la construcción de una representación cognitiva al leer un texto dado, son muchas, y sobre algunas, no tenemos control definitivo. El escaso logro general en comprensión, en particular en lo que a comprensión inferencial respecta, nos ha de preocupar. Explorar el papel de las inferencias y reconsiderar su papel en la comprensión ampliando la investigación en las estrategias que se vinculan con el proceso de aprendizaje podrían abrir un nuevo hilo entre la cognición, la educación y el aprendizaje.

En esencia, las encrucijadas a que aludíamos al inicio de este estudio siguen vigentes e impulsan a continuar en la senda de la investigación adentrándose en un fascinante proceso de indagación permanente hacia lo más íntimo del ser humano, su racionalidad y, su cognición.

10. Bibliografía

- Acquaroni, R., 2000. "Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza/aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas". *La comprensión lectora en el aula de E/LE, Carabela, 48*. Madrid: SGEL, 45-64.
- Acquaroni, R., 2004. "La comprensión lectora". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 943-964.
- Aguirre, B., 2004. "La enseñanza del español con fines profesionales", en *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 1109-1128.
- Aguirre, B., 2000. "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos". *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos, Carabela, 44*. Madrid: SGEL, 5-29.
- Alcón, E., 1997. "Desarrollo de la competencia discursiva oral desde una perspectiva metodológica de autoaprendizaje", en J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.) *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 963-966.
- Alonso, I., 2004. "La subcompetencia discursiva", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 553-572.
- Anderson, R.C. y Pearson, P.D., 1984. "A schema-theoric view of basic process in reading comprehension" en P.D. Pearson (ed.): *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 255-291.
- Ballester, M., 2000. "Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo". *La comprensión lectora en el aula de E/LE, Carabela, 48*. Madrid: SGEL, 65-83.
- Baker, D., 1989. "*Language Testing*". Londres: Edward Arnold.

- Baralo, M., 1999. "La adquisición del español como lengua extranjera". Arco/Libros: S.L.
- Baralo, M. (2004), "La interlengua del hablante no nativo". *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 369-389.
- Barnett, M.A., 1989. "More than Meets the Eye" *Foreign Language Reading, Theory and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bartlett, F.C., 1932. "Remembering. A study in experimental and social psychology". Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhatia, V.K., 1993. "Analysing Genre: Language Use In Professional Settings". London: Longman.
- Bernárdez, E., 1995. "Teoría y epistemología del texto". Madrid: Cátedra.
- Bernárdez, E., 2004. "Aportaciones de la lingüística del texto". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 199-218.
- Bialystok, E., y Hakuta, K., 1990. "Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition", en D.BIRDSONG (ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah: NJ, Erlbaum, 161-181.
- Block, E., 1986. "The comprehension strategies of second language readers". *TESOL Quarterly* (20), 463-494.
- Bordón, T., 2000. "La evaluación de la comprensión de los textos escritos en aprendices de E/LE". *La comprensión lectora en el aula de E/LE, Carabela*, 48. Madrid: SGEL, 111-135.
- Bordón, T., 2004. "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión Auditiva". *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 983-1003.
- Bruner, J.S., 1957. "Going beyond the information given". En H.E. Gruber, K.R. Hammond y R. Jessor (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*, 41-69. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Canal, M. y Swain, M , 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and texting" *Applied Linguistics*, 1 (1) 1-47.
- Carroll, B.J., 1980. "*Testing Communicative Performance*". Oxford: Pergamon, 24-36.
- Cassany, D; Luna,M; Sanz,G., 1994. "*Enseñar lengua*". Barcelona: Graó.
- Cassany, D., 2004. "La expresión escrita". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 917-942.
- Cassany, D., 2005." *Expresión escrita en L2/ELE*". Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Cassany, D., 2006. "*Tras las líneas*". Barcelona: Anagrama S.A.
- Celce-Murcia, M. y Olshtain, E (2001^a), "*Discourse and Context in Language Teaching*". Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, P., 1973. "*Introducing Applied Linguistics*". Baltimore: Penguin Books.
- Chomsky, N., 1959. "Review of Skinner, B.F. verbal Behaviour", *Language*, 25, 26-58.
- Chomsky, N., 1986. "*Knowledge of Language. Its Nature, Origen and Use*". New York: Pantheon.
- Consejo de Europa, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. [Consulta: 20/10/2009.]
- Eguiluz Pacheco, J. y A., 2004. "La evaluación de la comprensión lectora". *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 1025-1041.
- Escandell, V. , 2004. "Aportaciones de la pragmática". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 179-197.
- Escudero I., 2010. "Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 7(4), 1-32.

- Escudero, 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, 311-336.
- Estaire, S. y Zanón, J., 1990. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 55-90.
- Estaire, S. y Zanón J., 1994. Section 4. "A Rationale For Task-based Language Teaching" Units, *Lecturas de Adquisición de Lenguas Extranjeras (E/LE)*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30-42.
- Fernández López, MC., 2004. "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 715-734.
- Fernández, S., 1991. "Competencia Lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto", *Cable*, 7, 14-21.
- Fernández, S., 1997. "Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera". Madrid: Edelsa.
- Fernández, S., 2004. "Las estrategias de aprendizaje", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 411-433.
- García, I., 2004. "La enseñanza del español a inmigrantes adultos", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 1259-1277.
- Georgakopoulou, A. y Goutsos, D., 1997. "Discourse analysis: An introduction". Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gil-Toresano, M., 2004. "La comprensión auditiva". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 899-913.
- Giovanni, Arno (et a.), 1996. "Profesor en acción", Vol. 3. Madrid: Edelsa.

- Goodman, K., 1968. *"The Psycholinguistic universals in the reading process"*. Detroit: Wayne State University Press.
- Goodman, K., 1973. "Psycholinguistic universals in the reading process", en H.F.Smith (ed.) (1973), *Psycholinguistics and Reading*. Nueva York: Holt, Rinerhart and Winston.
- Goodman, K. , 1986. *"What's Whole in Whole Language?"*. Portsmouth, N.H.:Heinermann.
- Gough, P.B., 1972. "One second of reading", en J.F.Kavanagh y J.C.Martin-Gley (eds.)(1972), *Language by Ear and by Eye*, mass..Cambridge: The MIT Press.
- Halliday, M.A.K.; McIntosh, A. y Stevens, P., 1964. *"The Linguistic Sciences and Language Teaching"*. Londres: Longman
- Hernández, M. y Quintero Gallego, A., 2001. *"Comprensión y Composición escrita. Estrategias de aprendizaje"*. Madrid:Síntesis.
- Hutchinson, T. y Waters, A., 1987. *"English for Specific Purposes: a Learning- Centred Approach"*. Cambridge: CUP.
- Hymes, D.H., 1972. *"Language in culture and society"*. New York: NY: Harper and Row.
- Johnson, K., 1982. *"Communicative Syllabus Design and Methodology"*. Pergamon: Oxford.
- Instituto Cervantes, 2006. "Niveles de referencia para el español". 2ª ed. Madrid: Edelsa y Biblioteca Nueva.
- Krashen, S., 1982. *"Principles and Practices in Second Language Acquisition"*. Pergamon: Oxford.
- Krashen, S., 1985. *"The input Hypothesis: Issues and Implications"*. London: Longman.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J.& Tsatsarelis, C., 2001. *"Multimodal teaching and learning"*. London: Continuum.
- León, J. A. y Pérez, O., 2003. "Taxonomías y tipos de inferencias". En J.A. León (Coord.), *Conocimiento y Discurso: Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide., 45-66.

- Liceras, J.M., 1992. "La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua". Madrid: Visor.
- Lorenzo, F., 2004. "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 305-328.
- Linell, P., 1998. "Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse". *Text* 18 (2), 143-157.
- Littlewood, W., 1984. "Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implication for the Classroom". Cambridge: Cambridge University Press.
- López, A., 2004. "Aportaciones de las ciencias cognitivas". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 69-84.
- López, C., 2002. "Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales". *En Revista Signos*, 35 (51-52), 195-215.
- Mayor, J., 1994. "Adquisición de una segunda lengua", en J. Sánchez Lobato e I.Gargallo, *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: ASELE.
- Mayor, J., 2000. "Estrategias de comprensión lectora". *La comprensión lectora en el aula de E/LE, Carabela*, 48. Madrid: SGEL, 5-23.
- Miñano, J., 2000. "Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE". *La comprensión lectora en el aula de E/LE, Carabela*, 48. Madrid: SGEL, 25-43.
- Nunan, D., 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press. [Trad.esp.: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press, 1996]
- Nuttal, C., 1982. "Teaching Reading Skills in a Foreign Language". London: Heinemann.
- Oller.J.W., 1979. "Language Tests At Schools: as a pragmatic approach",. Londres: Longman.

- Parodi, G., 2007. "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio". *Revista Signos*, 40 (63), 147-178.
- Piaget, J., 1965. *The language and thought of child*. New York:World Publishing CO. [Trad.esp.: El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño, Barcelona, Altaya, 1999.]
- Rumelhart, D.E., 1977. "Towards an interactive model of reading", en S. Dornic (Ed.),, *Attention and performance VI*. Nueva York: Academic Press, 573-603.
- Rumelhart, D.E., 1981. "Schemata: the building blocks of cognition", en R.J.Spiro, B.C.Bruce y W.E.Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hills-dale. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 35-58.
- Sánchez, A., 2004. "Metodología: conceptos y fundamentos". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 665-688.
- Sánchez, A., 2009. "*La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*". Madrid: SGEL.
- Santos, I., 2004. "El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, J. Sánchez Lobato e I. Santos. Madrid: SGEL, 391-410.
- Savignon, S. , 1983. "*Communicative Competence:Theory and Classroom Practice*". Addison-Wesley: Reading, Mass.
- Selinker, L., 1972. "Interlanguage", *IRAL* 3:209-301. Traducido en Licerias, (1992).
- Solé, I. 1987^a. "*L' ensenyament de la comprensió lectora*". Barcelona:CEAC.
- Solé, I., 1992. "*Estrategias de lectura*". Barcelona: Graó.
- Smith, F., 1983. *Comprensión de la lectura*, México: Trillas. (Understanding reading, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.)
- Trimble, L. , 1985. "*English for science y technology. A discourse approach*". Cambridge: CUP

- Van Dijk, T.A., 1995. "*Estructuras y funciones del discurso*". Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Van Ek, J.A., 1975. "The Threshold Level". Strasbourg: Council of Europe.
- Vázquez, I., 1995. "Register, genre and linguistic choice", en I. Vázquez y A. Hornero (eds), *Current Issues in Genre Theory*. Zaragoza: Mira, 29-50.
- Vázquez, G., 2001. "*Guía didáctica del discurso académico escrito*". Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G., 2009. "El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5.
- Vázquez, G., 2009. "Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5.
- Viramonte, M.; Peronard, M.; Gómez, M.; Carullo, A.; Velázquez, M., 2000. "*Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*". Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Vygotsky, L., 1962. "*Thought and Language*". Cambridge: MIT Press.
- Wenden, A. y Rubin, J., 1987. "*Learner Strategies In Language Learning*". Londres: Prentice Hall International.
- Widdowson, H.G., 1983. "*Learning Purpose and Language Use*". Oxford: Oxford University Press.

11. Anexos

ANEXO 1: Índice de profesiones según el sector de actividad laboral

1. CONSTRUCCIÓN

OBrero/A - OFICIAL DE LA CONSTRUCCIÓN - ALBAÑIL - SOLADOR/A - ALICATADOR/A - GRUISTA

2. CARPINTERÍA

CARPINTERO/A

3. JARDINERÍA

JARDINERO/A - PEÓN DE JARDINERÍA - AYUDANTE DE JARDINERÍA - DEPENDIENTE/A EN JARDINERÍA

4. HOSTELERÍA

RECEPCIONISTA - BOTONES - CAMARERO/A DE PISOS

5. LIMPIEZA

BARRENDERO/A - PERSONAL DE LIMPIEZA

6. LIMPIEZA INDUSTRIAL

LIMPIADOR/A CRISTALERO/A - PEÓN DE LIMPIEZA - LIMPIADOR/A CONDUCTOR/A

7. RESTAURACIÓN

COCINERO/A - CAMARERO/A

8. PELUQUERÍA

PELUQUERO/A - BARBERO/A

9. MECÁNICA INDUSTRIAL

INGENIERO/A MECÁNICO/A - ELÉCTRICO/A INDUSTRIAL - ELECTROMECAÁNICO/A - SOLDADOR/A - AJUSTADOR/A - MATRICERO/A - TORNERO/A - FRESADOR/A - TUBERO/A

10. AUTOMOCIÓN

MECÁNICO/A DE AUTOS - PINTOR/A DE VEHÍCULOS - CHAPISTA

11. CONFECCIÓN/INDUSTRIA TEXTIL

COSTURERO/A - COSEDOR/A - BORDADOR/A - CORTADOR/A - PATRONISTA - PLANCHADOR/A

12. SEGURIDAD Y VIGILANCIA

AUXILIAR DE SEGURIDAD - VIGILANTE DE SEGURIDAD - INSTALADOR/A DE ALARMAS

13. CUIDADO DE PERSONAS

AYUDA A DOMICILIO - CUIDADOR/A DE HOGAR - CUIDADOR/A DE PERSONAS MAYORES - AUXILIAR GERIATRÍA - CANGURO/A

14. ENERGÍAS RENOVABLES

INGENIERO/A INDUSTRIAL - INSTALADOR/A ENERGÍA SOLAR TÉRMICA - INSTALADOR/A ELECTRICISTA - OPERARIO/A MANTENIMIENTO PLANTA SOLAR FOTOVOLTAICA

15. SERVICIOS COCHES

LIMPIADOR/A DE COCHES - AYUDANTE LAVADO DE VEHÍCULO - PEÓN LAVADERO DE COCHES PARA CONCESIONARIO - CONDUCTOR/A LAVACOCHEs PARA EMPRESA DE ALQUILER DE COCHES - COBRADOR/A DE GASOLINERA - DEPENDIENTE/A DE GASOLINERA

16. DISTRIBUCIÓN Y LOGÍSTICA - ALMACENAJE Y MANIPULACIÓN DE MATERIALES

PEÓN/MOZO/A DE ALMACÉN - PREPARADOR/A DE PEDIDO - CARRETIllERO/A - MANIPULADOR/A DE MATERIALES - MOZO/A DE RAMPA AEROPUERTO - REPONEDOR/A

17. TRANSPORTE

REPARTIDOR/A - MENSAJERO/A - CAMIONERO/A - CONDUCTOR/A DE AUTOBÚS - CARTERO/A - MOZO/A DE MUDANZA

18. ELECTRICIDAD

ELECTRICISTA - ELECTRICISTA CATENARIA - INSTALADOR/A ELECTRICISTA - ANTENISTA - CABLEADOR/A

19. ATENCIÓN AL CLIENTE/DEPENDIENTE

DEPENDIENTE/A - AYUDANTE DE DEPENDIENTE/A - VENDEDOR/A – CAJERO/A DE SUPERMERCADO – EMPLEADO/A DE REPOSICIÓN - REPONEDOR/A

20. LIMPIEZA HOGAR

EMPLEADO/A DE SERVICIO DOMÉSTICO – EMPLEADO/A DE HOGAR

21. EDUCACIÓN

PROFESOR/A EDUCACIÓN INFANTIL/SECUNDARIA/UNIVERSITARIA - DIRECTOR/A DE COLEGIO - COORDINADOR/A DE GUARDERÍA - MEDIADOR/A ESCOLAR - ORIENTADOR/A ESCOLAR - EDUCADOR/A

22. SANIDAD Y SALUD

PEDIATRA - GENERALISTA – GINECÓLOGO/A – DERMATÓLOGO/A – CIRUJANO/A - DENTISTA ODONTÓLOGO/A – VETERINARIO/A – RADIOLOGO/A- PODÓLOGO/A - FISIOTERAPEUTA - OSTEÓPATA - PSQUIATRA – PSICÓLOGO/A LOGOPEDA – FARMACÉUTICO/A - VISITADOR/A FARMACÉUTICO/A/MÉDICO/A – ENFERMERO/A - LASEROPERADOR/A – PROTÉSICO/A DENTAL

23. ARQUITECTURA /DELINEACIÓN

ARQUITECTO/A –TOPÓGRAFO/A - DELINEANTE - INFOGRAFISTA – TÉCNICO/A DE PLANOS - PROYECTISTA - JEFE/A DE OBRA

24. COMUNICACIÓN/MEDIOS DE COMUNICACIÓN

PERIODISTA – REPORTERO/A - PRESENTADOR/A - REDACTOR/A - MAQUETADOR/A – FOTÓGRAFO/A – TÉCNICO/A DE ILUMINACIÓN - INTÉRPRETE - TRADUCTOR/A - LINGÜISTA RELACIONES PÚBLICAS - RESPONSABLE DE COMUNICACIÓN

25. EDICIÓN Y DOCUMENTACIÓN - DISEÑO Y ARTES GRÁFICAS

BIBLIOTECARIO/A - DIGITALIZADOR/A - DISEÑADOR/A GRÁFICO - DECORADOR/A DE INTERIORES - PATRONISTA - ESTILISTA

26. JURÍDICO Y FISCAL

JUEZ/A – MAGISTRADO/A – ABOGADO/A LABORAL - FISCALISTA - PROCESALISTA – ABOGADO/A DE EMPRESA - PROCURADOR/A - FISCAL - ASESOR/A FISCAL - JURÍDICO

27. FINANZAS Y CONTABILIDAD

OPERADOR/A DE BOLSA - SUPERVISOR/A TESORERÍA - IMPUESTOS - JEFE/A DE CONTABILIDAD - CONTABLE - ASESOR/A CONTABILIDAD - FINANCIERO - ANALISTA DE IMPUESTOS

28. ARTE Y CULTURA – OCIO Y DEPORTE

MÚSICO/A - DIRECTOR/A DE ORQUESTA - PROFESOR/A DE MÚSICA - BAILARÍN/A – COREÓGRAFO/A - RESTAURADOR/A – MUSEÓLOGO/A - CONSERVADOR/A DE MUSEO - ACTOR/ACTRIZ DE TEATRO - ANIMADOR/A SOCIOCULTURAL - GUÍA TURÍSTICO - MONITOR/A AEROBIC - BAILE - NATACIÓN - JUDO

29. INGENIERÍA

INGENIERO/A AGRÓNOMO/A Y MONTES - INDUSTRIAL - CIVIL - AEROESPACIAL - NUCLEAR PETROLERA - DE CAMINOS PUERTOS Y CANALES – MECÁNICO/A - NAVAL Y OCEÁNICO EN MINERÍA

ANEXO 2: Índice de géneros discursivos de transmisión escrita en el ámbito laboral

	GÉNEROS	Nivel
1	Anuncios de oferta de trabajo	A2
2	Anuncios de demanda de trabajo	A2
3	Anuncios publicitarios de tipo informativo (cursos, seminarios)	B1
4	Anuncios publicitarios de opinión en periódicos, revistas, sobre la actualidad o la propia especialidad	B1
5	Anuncios publicitarios de hoteles, viajes, etc.	A2
6	Artículos de opinión sobre temas de especialidad	B1
7	Billetes físicos o electrónicos de banco, de transporte, etc.	A1
8	Blogs	B1
9	Campañas publicitarias	A2
10	Campañas de concienciación	A2
11	Cartas al director: en periódicos, revistas	B1
12	Cartas de presentación y solicitud de trabajo	B1
13	Cartas formales de negocios: confirmación, reclamación, etc.	B1
14	Cartas personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias, etc.	A2
15	Cartas y menús de restaurantes	B1
16	Carteles y letreros en lugares del trabajo, en estaciones de transportes, de negocios, productos, centros comerciales, instituciones, etc.	A1
17	Carteleras de espectáculos	A2
18	Catálogos de productos, de exposiciones	B1
19	Chat	B1
20	Chistes	B1
21	Circulares	A2
22	Comunicaciones oficiales de Administración Pública	B1
23	Contratos (sencillos) laborales, comerciales, de alquiler, administrativos, de seguros.	B1
24	Correo electrónicos	A2
25	Cuestionarios de encuestas, de evaluación, de opinión, de valoración, de respuestas abiertas	B1
26	Currículum Vitae	A2
27	Descripciones de perfiles laborales	A2
28	Descripciones de puestos de trabajo	A2
29	Diarios y agendas profesionales	B1
30	Diccionarios bilingües	A1
31	Diccionarios monolingües	B1
32	Etiquetas de productos y embalajes	A2

33	Entrevistas (recomendaciones en periódicos, revistas especializadas)	B1
34	Faxes	A2
35	Folletos (informativos de empresas, negocios, publicitarios, turísticos)	A2
36	Formularios de datos personales	A1
37	Formularios de inscripciones , matriculas, etc.	A2
38	Foros	A2
39	Garantías	B1
40	Guías de viaje (información practica y cultural)	B1
41	Guías telefónicas (páginas amarillas)	A2
42	Horarios de trabajo, de establecimientos y transportes públicos	A1
44	Hojas de paga	A2
45	Importes, facturas, resguardos de banco, etc.	A2
46	Informaciones meteorológicas	A2
47	Informes en formato estándar sobre temas laborales	B1
48	Instrucciones de uso (en etiquetas de productos, aparatos, etc.)	B1
49	Listas de precios y productos	A2
50	Logotipos	A1
51	Notas y mensajes breves de relevancia inmediata (avisos, recados, etc.)	A2
52	Noticias de actualidad (periódicos, revistas, Internet)	B1
53	Normas y regulaciones	B1
54	Memorandos	B1
55	Organigramas y mapas	A1
56	Pasaporte y DNI	A1
57	Pedidos	A2
57	Programación de conferencia, reuniones, etc.	A2
59	Prospectos de medicamentos, aparatos, etc.	B1
60	Siglas y abreviaturas	A1
61	Señalizaciones de seguridad, del código vial, etc.	A1
62	SMS mensajes telefónicos	A2
63	Tarjetas de visita	A1
64	Tarjetas de crédito, de debito, etc.	A1
65	Texto con gráficos, mapas, diagramas, tablas, etc.	A2
66	Tiras cómicas sencillas	B1
67	Web Página	A2
68	Web Quest	A2
69	Wikis	B1

ANEXO 3: Cuestionario de análisis de necesidades del grupo meta

PARTE I. "Para conocerle mejor"

a) Por favor, rellene con los siguientes datos:

1. Nombre y apellido:
2. Nacionalidad:
3. Edad:
4. Estudios que está realizando o ha realizado:
5. Profesión: Puesto que ocupa: Lugar de trabajo:
6. Lengua Materna:
7. Otros idiomas que habla:
8. Aficiones (mencione mínimo tres):

PARTE II. "Contacto con el español"

a) Por favor, rellene los siguientes datos:

1. ¿Es la primera vez que va a estar en contacto con la lengua española?	Sí _____ No _____
En caso negativo mencione:	
2. Meses/ Años de estudio de español: Nivel:	
3. Centros donde ha estudiado en español: (Mencione: _____ escuelas, _____ academias, universidades etc.)	
4. Libro de texto y materiales que se han utilizado en estos centros:	
5. ¿Ha viajado alguna vez a países de habla hispana?	Sí _____ No _____
6. ¿En caso afirmativo, a que países ha viajado?	
7. ¿Ha vivido en países de habla hispana?	

	Sí _____ No _____
8. ¿En caso afirmativo, en que países ha vivido?	
9. Este curso de español, ¿es opcional u obligatorio para ti?	Opcional _____ Obligatorio _____
10. ¿Con quién y en qué situaciones vas a usar el español como lengua de comunicación profesional?	

b) ¿Por qué quiere estudiar español?

Señale la respuesta (o respuestas) con las que está de acuerdo:

<input type="checkbox"/>	Porque lo necesito en mi trabajo actual.
<input type="checkbox"/>	Porque tengo planeado ir a trabajar a un país de habla hispana.
<input type="checkbox"/>	Porque me lo exigen en mi trabajo, es obligatorio comunicarse en español.
<input type="checkbox"/>	Porque voy a examinarme de español para certificar mi nivel: DILE, Escuela de Negocios...
<input type="checkbox"/>	Otros:

c) Aparte de necesitar el español para su trabajo, ¿en qué otras situaciones cree que lo va a utilizar?

Señale la respuesta (o respuestas) con las que está de acuerdo:

<input type="checkbox"/>	Para conocer la cultura hispana.
<input type="checkbox"/>	Para comunicarme con amigos que hablan español.
<input type="checkbox"/>	Para viajar a un país o países de habla hispana.
<input type="checkbox"/>	Para ir a trabajar o a vivir a un país de habla hispana.
<input type="checkbox"/>	Para examinarme en pruebas de certificación: DELE, acceso a la Universidad, Escuela Oficial de Idiomas ...
<input type="checkbox"/>	Para aprender un nuevo idioma y ampliar mis conocimientos en lenguas
<input type="checkbox"/>	Otros:

PARTE III. Español en el ámbito laboral.

a) ¿Con qué tipo de profesionales se relaciona o va a relacionarse en su contexto profesional?

	Sí	No
Monolingüe		
Multilingüe		

b) Señale la frecuencia con la que va a necesitar el español en los siguientes sectores laborales:

Sector	Siempre	A veces	Nunca	No sé
1. CONSTRUCCIÓN				
2. CARPINTERÍA				
3. JARDINERÍA				
4. HOSTELERÍA				
5. LIMPIEZA				
6. LIMPIEZA INDUSTRIAL				
7. RESTAURACIÓN				
8. PELUQUERÍA				
9. MECÁNICA INDUSTRIAL				
10. AUTOMOCIÓN				
11. CONFECCIÓN/INDUSTRIA TEXTIL				
12. SEGURIDAD Y VIGILANCIA				
13. CUIDADO DE PERSONAS				
14. ENERGÍAS RENOVABLES				
15. SERVICIOS COCHES				
16. DISTRIBUCIÓN Y LOGÍSTICA ALMACENAJE Y MANIPULACIÓN DE MATERIALES				
17. TRANSPORTE				
18. ELECTRICIDAD				
19. ATENCIÓN AL CLIENTE/DEPENDIENTE				
20. LIMPIEZA HOGAR				
21. EDUCACIÓN				
22. SANIDAD Y SALUD				
23. ARQUITECTURA Y DELINEACIÓN				

24. COMUNICACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN				
25. EDICIÓN Y DOCUMENTACIÓN DISEÑO Y ARTES GRÁFICAS				
26. JURÍDICO Y FISCAL				
27. FINANZAS Y CONTABILIDAD				
28. ARTE Y CULTURA – OCIO Y DEPORTE				
29. INGENIERÍA				
Otros (<i>especificar</i>)				

c) A continuación, le presentamos una lista de actividades que puede necesitar realizar en español en su contexto laboral. Responde indicando tus necesidades (1= lo que más necesito, 2= lo necesito bastante, 3= no lo necesito mucho y 4= no lo necesito nada)

		1	2	3	4
1	Saludar y presentarme.				
2	Acoger y despedirme de clientes desconocidos.				
3	Acoger y despedirme de clientes conocidos.				
4	Informar sobre precios y lugares.				
5	Aconsejar.				
6	Reaccionar ante quejas.				
7	Resolver problemas menores.				
8	Tranquilizar a clientes.				
9	Contestar a mensajes telefónicos.				
10	Informar sobre platos de día/menú/la carta de un restaurante.				
11	Pedir disculpas por errores.				
12	Reaccionar ante reclamaciones.				
13	Agradecer, felicitar.				
14	Reservar visitas.				
15	Contratar transportes, alojamientos.				
16	Sugerir actividades no programadas.				
17	Ayudar a poner denuncias.				
18	Realizar trámites en consulados.				
19	Rellenar formularios.				

20	Tomar notas a partir de un mensaje telefónico.				
21	Redactar correos electrónicos.				
22	Tomar nota de pedidos.				
23	Elaborar informes al finalizar itinerarios.				
24	Elaborar rutas.				
25	Aclarar información de un folleto, letrero, etc.				
26	Otros (<i>especificar</i>)				

e) A continuación le presentamos temas de vocabulario que puede necesitar en su contexto laboral. Responde indicando sus necesidades (1= lo que más necesito, 2= lo necesito bastante, 3= no lo necesito mucho y 4= no lo necesito nada).

		1	2	3	4
1	Vocabulario relacionado con mi actividad laboral.				
2	Vocabulario relacionado con varios sectores laborales. Mencione cuáles:				
3	Vocabulario relacionado con la cultura y la actualidad que representa la lengua que aprendo:				
	Otros tipos de vocabulario (<i>especificar</i>):				

PARTE IV. ¿Cómo le gustaría aprender el español?

a) Señale la respuesta (o respuestas) con las que está de acuerdo:

A.	¿Con qué tipo de materiales y medios le gustaría trabajar durante el curso?	
1	Manual. / Libro de texto	
2	Material fotocopiado	
3	Material auténtico	
4	Periódicos, revistas	
5	Internet	
6	Programas de Radio y Televisión: series, magazines, concursos,...	
7	Videos, DVD ´s, CD-ROM ´s	
8	Películas, documentales	

9	Juegos	
10	Tebeos, comics	
11	Canciones	
B.	¿Qué tipo de temas le gustaría trabajar? (Especificar)	

b) ¿Con qué frecuencia vas a necesitar hacer las siguientes destrezas en español?

	Frecuentemente	Con poca frecuencia	Nunca
Escuchar (comprensión auditiva)			
Hablar (expresión oral)			
Leer (comprensión de lectura)			
Escribir (expresión escrita)			
Conversar (interacción oral)			
Traducir, hacer de intérprete (mediación oral o escrita)			

c) ¿Qué tipo de actividades le gustan para aprender?

Tipos de actividades	mucho	bastante	regular	poco	nada
Actividades para hablar con los compañeros.					
Escuchar al profesor y tomar notas.					
Aprender leyendo periódicos, revistas, etc.					
Actividades para escribir.					
Aprender nuevo vocabulario y memorizarlo.					
Hacer ejercicios de gramática.					
Actividades culturales.					
Practicar la pronunciación.					
Poner la lengua directamente en práctica con el profesor o los compañeros.					
Relacionar fotos, dibujos con lo que se aprende.					
Tener la libertad de moverse alrededor de la clase.					

Otros (*especificar*)

- d) ¿Cómo cree que se aprende mejor? Responde indicando sus preferencias (1= lo que más me gusta, 2= me gusta bastante, 3= no me gusta mucho y 4= no me gusta nada).

Forma de aprender	1	2	3	4
Solo				
Con el profesor				
En pequeños grupos				
En parejas				
Con toda la clase				
Fuera de la clase				

- e) ¿Cómo le resultan las siguientes tareas de una clase de idiomas?

Actividad	Muy difícil	Difícil	Normal	Fácil
Aprender palabras nuevas.				
Entender textos grabados.				
Escribir en la lengua que se está aprendiendo.				
Hablar en la lengua que se está aprendiendo.				
Entender textos escritos.				
Aprender gramática.				
Pronunciar palabras.				

PARTE V. En general:

1. ¿Que le interesa saber al final del curso en cuanto?	a) hablar y contar experiencias sobre la vida profesional y personal b) expresar su opinión sobre temas que le interesan c) leer y comprender textos escritos de la prensa, de revistas, del Internet, de instrucciones, etc. d) captar la idea principal de noticias televisadas cuando hay imágenes que acompañan al comentario e) entender indicaciones y mensajes orales en general f) escribir cartas y correos electrónicos g) realizar acciones cotidianas en el ámbito laboral h) interaccionar con nativos a un nivel satisfactorio de comunicación. i) Otras expectativas...
2. ¿Cuánto tiempo cree que se necesita tiempo para dedicar al estudio del español fuera de la clase?:	a) menos de 1 hora b) entre 1 y 2 horas c) entre 2 y 4 horas d) mas de 4 horas
3. Le interesa presentar diplomas de certificación de español como lengua extranjera? ¿Cuáles?	
4. ¿Qué nivel de lengua espera alcanzar?	A1: A2: B1: B2: C1: C2:

ANEXO 4: Cuestionario de las expectativas de los alumnos en cuanto al profesor

¿Qué cualidades le gustaría que tuviera su profesor ideal?

Marque su respuesta con x.

¿Profesor ideal?	SÍ	+/-	NO
1. Ser agradable y simpático.			
2. Ser creativo y trabajar con actividades y técnicas variadas.			
3. Ser exigente, pero no demasiado estricto.			
4. Ser organizado.			
5. Ser como uno de nosotros/es alguien cercano a nosotros.			
6. Ayudar a los estudiantes con mayores dificultades.			
7. Hacer trabajar a los estudiantes en parejas y/o grupos.			
8. Emplear mímica / lenguaje corporal para transmitir sus ideas.			
9. Saber cómo tratar con los estudiantes que llegan tarde/cansados.			
10. Hacer moverse a los estudiantes por la clase.			
11. Comprobar constantemente la comprensión de los estudiantes en relación con la materia trabajada.			
12. Aconsejar a los estudiantes en la resolución de las dificultades de aprendizaje que aparecen durante el curso.			
13. Crear un ambiente de clase agradable y animado.			
14. Emplear juegos y actividades para que los alumnos se relacionen.			
15. Corregir los errores orales y escritos de los estudiantes de manera constructiva.			
16. Ser "inteligente": tener amplios conocimientos.			
17. Hablar lo mínimo posible con el fin de que sean los estudiantes los que más puedan hablar.			
18. Hacer interpretar a los alumnos escenas teatrales y les anima a realizar presentaciones en grupo.			
19. Ser paciente			
20. Alaba a los estudiantes que lo hacen bien en clase.			
21. Evitar hacer uso de la lengua materna de los estudiantes			
22. Escuchar las opiniones de los estudiantes y tenerlas en cuenta.			
23. Ser puntual.			
24. Saber cómo transmitir la materia.			
25. Otras cualidades (y/o alguna aclaración):			

ANEXO 5: Cuestionario sobre los hábitos lectores de los aprendices

¿Qué hace usted cuando lee en una segunda lengua?

Marque su respuesta con x:

	HÁBITOS LECTORES	Siempre	A veces	Nunca
1.	Intento entender las palabras desconocidas por el contexto, sin mirar el diccionario.			
2.	Busco en el diccionario las palabras desconocidas.			
3.	Primero leo rápido un texto para ver de qué se trata en general y después lo leo más despacio.			
4.	Leo frases enteras y no palabra por palabra.			
5.	Leo desde un principio de manera crítica.			
6.	Cuando no entiendo las primeras líneas dejo de leer.			
7.	Desde las primeras líneas preveo el tema del que se tratará.			
8.	Traduzco el texto a mi idioma palabra por palabra.			
9.	Busco en el texto palabras que ya conozco porque son iguales a mi idioma o a otros idiomas que sé.			
10.	Cuando no entiendo, utilizo mis conocimientos generales sobre el tema.			
11.	Me ayudan mucho las imágenes, los títulos, la forma de texto para entender su contenido.			
12.	Utilizo mis conocimientos gramaticales y sintácticos para entender el texto.			
13.	Cuando no funcionan los mecanismos que utilizo normalmente para comprender, intento buscar nuevos.			
14.	Me ayuda mucho en comprender cuando comparto con otros comentarios sobre la misma lectura.			

ANEXO 6: Cuestionario sobre las técnicas y estrategias utilizadas

¿Qué técnicas de lectura y estrategias de comprensión ha utilizado para leer y comprender el/los texto/os de esta actividad? Marque con X su respuesta.

		SÍ	NO
1. TÉCNICAS DE LECTURA QUE UTILIZO			
A.	Leo rápido pasando la vista sobre la página para obtener la idea general del texto.		
B.	Leo rápido y me detengo solo en las informaciones concretas que estoy buscando.		
C.	Leo atentamente con el fin de identificar la información importante, o reconocer la organización del texto o entender la información encubierta (implícita).		
D.	Leo haciendo todo lo que necesito para comprender; volver a los puntos importantes o buscar otros, repito la lectura.		
E.	Leo críticamente con el fin de comprender la función de texto, la actitud del autor, el tono del texto, etc.		
F.	Traduzco palabra por palabra en mi idioma.		

		SÍ	NO
	2. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN QUE UTILIZO		
A1.	Utilizo (necesito) un diccionario <i>monolingüe</i> para encontrar las palabras desconocidas.		
A2.	Utilizo (necesito) un diccionario <i>bilingüe</i> para encontrar las palabras desconocidas.		
B1.	Uso transformación fonológica para inferir el significado.		
B2.	Reconozco palabras semejantes a las de la lengua materna u otra lengua que domino.		
B3.	Transfiero los conocimientos lingüísticos ya adquiridos en la propia lengua.		
C1.	Uso los conocimientos sobre el tema tratado para comprender		
C2.	Uso los conocimientos sobre las características del texto, de su organización retórica, del género al que pertenece y el medio que parece escrito.		
C3.	Utilizo todos los posibles elementos no lingüísticos que acompañan al texto (gráficos/ tipográficos) para comprender su organización y su significado.		
D1.	Infiero el significado de una o mas partes de la palabra desconocida, como prefijos, sufijos, utilizando los conocimientos sobre la derivación de las palabras.		
D2.	Infiero el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto textual.		
D3.	Reconozco la función de los conectores que actúan en una frase, un párrafo o uniendo unidades mayores.		
D4.	Identifico la función gramatical que cumple una palabra desconocida antes de adivinar su significado.		
D5.	Identifico en el texto, los referentes, las relaciones léxicas como la sinonimia, hiponimia, la comparación, etc.		
E1.	Hago previsión general del tema tratado.		
E2.	Fijo mi atención (selectiva) en aspectos específicos de lengua que aprendo.		
E3.	Fijo mi atención (dirigida) en una determinada tarea propuesta previamente e ignoro lo que me distrae.		
E4.	Controlo los procesos de comprensión en la resolución de la tarea.		
E5.	Autoevalúo y autorregulo mis procesos de comprensión.		

ANEXO 7: Cuestionario de evaluación global

1) ¿En qué aspectos ha enfrentado dificultades?

Marque su respuesta con X según las siguientes escalas de evaluación:

1 = Ninguna dificultad, 2 = Poca dificultad, 3 = Bastante dificultad, 4 = Mucha dificultad,
5 = Muchísima dificultad

	¿DIFICULTADES?	1	2	3	4	5
1	En el vocabulario de los textos.					
2	En la gramática de los textos.					
3	En la sintaxis de los textos.					
4	En la comprensión de los textos en general.					
5	En las instrucciones de las actividades.					
6	En la ejecución de las actividades.					
	En la comprensión de los textos cuyo significado tenía que entenderlo por:					
7	a) el contexto textual.					
8	b) las imágenes o los símbolos o los gráficos.					
9	c) los sonidos y las imágenes.					
10	d) con razonamiento crítico y la experiencia propia del mundo.					
11	En las actividades que tenía que hacer uso de Internet.					
12	En los textos que he leído por Internet.					
13	En las actividades que tenía que relacionar una palabra con la imagen.					
14	En las actividades que tenía que relacionar el texto con la imagen.					
15	En las actividades que tenía que relacionar el sonido, la imagen y el texto.					
16	En las actividades que tenía que comparar textos.					
17	En las actividades que tenía que relacionar el título con el texto correspondiente.					
18	En las actividades que tenía que recomponer el texto desordenado.					
19	En las actividades que tenía que completar huecos de información.					

20	En las actividades que tenía que contestar con verdadero/falso.					
21	En las actividades de selección múltiple.					
22	En la autoevaluación global al final de cada secuencia de actividades.					
23	En la evaluación de las estrategias de comprensión lectora que he utilizado.					
24	En la evaluación de las técnicas de lectura que he utilizado.					

2) Responda a las siguientes preguntas.

a) ¿En qué tipos de textos ha enfrentado principales dificultades?

.....

b) ¿Qué tipos de textos le ha gustado más y por qué?

.....

c) ¿En qué actividades ha enfrentado principales dificultades?

No.....

d) ¿Qué actividades le han gustado más y por qué?

No.....

3) Responda con X a las siguientes preguntas:

		Sí	Más o menos	No
1	¿Cree usted que haber reflexionado sobre las técnicas y estrategias de comprensión lectora le ha ayudado a comprender mejor los textos?			
2	¿Cree usted que algunos tipos de textos que ha encontrado y elaborado en las actividades corresponden a los que circulan en su ámbito laboral?			
3	¿Siente que reconoce más fácil la estructura de los textos?			
4	¿Identifica a primera vista el tipo de cada texto?			
5	¿Identifica a quién se dirige cada tipo de texto?			
6	¿Identifica su remitente?			
7	¿Identifica el objetivo comunicativo de cada tipo de texto?			

8	¿Le ha gustado la tipología de evaluación de las actividades?			
9	¿Opina usted que la autoevaluación ayuda a tener mayor conciencia de lo que ha aprendido de la unidad?			
10	¿Opina que algo ya ha cambiado en la manera que lee? Si la respuesta es positiva, ¿Qué ha cambiado?			

4) Marque su respuesta con X :

Después de estas sesiones he aprendido...		Sí	Más o menos	No
1	Más vocabulario.			
2	Más gramática y sintaxis.			
3	Más cultura.			
4	A enfrentar un texto a pesar de su dificultad.			
5	A aprovecharme mejor de las estrategias de comprensión lectora de que dispongo.			
6	A utilizar mejor las diferentes técnicas de lectura.			
7	A activar el razonamiento crítico y mi juicio.			
8	A evaluarme y a evaluar mis destrezas.			

5) Si ha observado o ha sentido o ha querido expresar algo más, por favor, coméntelo porque interesa saberlo:

Comentarios generales:

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

ANEXO 8: Ejemplo de actividad para el nivel A1

ACTIVIDAD 3

Nivel: A1

Número de alumnos: 10 alumnos

Objetivo general de la sesión: Familiarizar al alumno con el contenido, la función y la estructura de un anuncio de oferta de trabajo.

Duración total: aproximadamente 40- 50 minutos

I. Actividad de PRELECTURA:

Objetivos específicos:

- Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural.
- Despertar el interés y motivar

Contenidos: estratégicos

Estrategias de lectura que se utilizan: Cognitivas de inferencia extralingual, interlingual, intralingual y metacognitivas

Tipología de actividad de lectura: Actividad para prever el tema e identificar símbolos (imágenes).

- En relación con los procesos de comunicación: de presentación y expresión
- En relación con el uso de la lengua: de comunicación funcional
- En relación con los propósitos educativos: de presentación

Tipología textual: logotipo de la compañía Cañas y Tapas

Destreza que predomina: expresión oral

Recursos y materiales: retroproyector y transparencia con el logo de la compañía

Agrupamiento: toda la clase

Resolución: grupal

Duración: 5 minutos

Dinámica: El profesor introduce la sesión proyectando una transparencia con el logo de la compañía Cañas y Tapas. Y pregunta: *¿Conocéis este logo? ¿Dónde lo habéis visto? ¿Qué compañía es? ¿A qué se dedica? ¿Qué profesionales trabajan en este tipo de compañía?* Entre todos intercambian ideas.

(Imagen en el retroproyector)



II. Actividad de LECTURA:

Objetivos específicos:

- Aprender a extraer la información requerida e identificar la estructura del texto
- Inferir significados

Contenidos: estratégicos

Estrategias de lectura que se utilizan: Cognitivas de formulación de hipótesis, de lectura comprensiva, de interpretación, de inferencia intralingual.

Tipología de actividad de lectura: Actividad para jerarquizar palabra clave e inferir significados.

- En relación con los procesos de comunicación: de comprensión y expresión
- En relación con el uso de la lengua: de comunicación funcional
- En relación con los propósitos educativos: de comprensión, de práctica, de estrategias

Tipología textual: anuncio de oferta de trabajo de Cañas y Tapas

Destreza que predomina: comprensión lectora

Recursos y materiales: copias con el anuncio y los ejercicios que siguen

Agrupamiento: en parejas e individualmente

Resolución: entre ellos y al final resolución grupal

Duración: 20 – 25 minutos

Dinámica:

En esta fase el profesor reparte a cada alumno el anuncio con los ejercicios que lo acompañan. Primero, van a trabajar en parejas sobre la estructura y después individualmente para el ejercicio de comprensión lectora. Al final, comprueban entre ellos sus respuestas.



**Se buscan
Camarer@s
para BARCELONA**

SE REQUIERE

ESTUDIOS NO NECESARIOS

AL MENOS 3 AÑOS DE EXPERIENCIA COMO CAMARER@ EN ESPAÑA

MANEJARSE BIEN CON LA BANDEJA Y EN LA BARRA

HABLAR Y LEER BIEN EL CASTELLANO

ENTENDER EL CATALÁN

BUEN TRATO CON EL CLIENTE

ESTABLE

HABER TRABAJADO EN LOCALES CON GRAN VOLUMEN DE TRABAJO

CONOCIMIENTO DEL INGLÉS (SE VALORARÁ)

SERI@ Y RESPONSABLE

DESEOS DE DESARROLLARSE PROFESIONALMENTE EN EL SENO DE UNA EMPRESA

SE OFRECE

HORARIO PARTIDO O SEGUIDO

SALARIO EN FUNCIÓN DEL PERFIL

PROPINAS E INCENTIVOS
CONTRATO ESTABLE
JORNADA LABORAL COMPLETA

Interesad@s enviar Curriculum Vitae y fotografía reciente a Avinguda Diagonal 208 – 08018 Barcelona.

A) Lee el anuncio y responde con tu compañero las siguientes preguntas:

1. ¿Para qué sirve este texto?

Sirve para...

2. ¿Nombre de la empresa ?

La empresa se llama...

3. ¿Oficio?

Los profesionales que se buscan son ...

4. ¿Lugar ?

La empresa está ubicada en...

5. ¿En qué parte se especifican las características de la persona que buscan?

6. ¿En qué parte se especifican las condiciones de trabajo?

B) Ahora, lee, individualmente, otra vez el anuncio y contesta:

1. Para trabajar en Cañas y Tapas es necesario tener:

- a) Estudios en hostelería
- b) Buen conocimiento de inglés
- c) Experiencia laboral como camarero

2. Uno de los requisitos para trabajar en cañas y tapas es:

- a) ser una persona seria que pone atención en lo que hace
- b) ser una persona distraída
- c) ser una persona que hable catalán

3. Cañas y Tapas te ofrecen:

- a) un salario muy alto
- b) media jornada laboral
- c) un contrato fijo

4. En Cañas y Tapas puedes trabajar:

- a) por la mañana y por la tarde
- b) media jornada
- c) si quieres desarrollar tu propia empresa

C) Comprueba tus respuestas con las de tu compañero. ¿Estáis de acuerdo?

III. Actividad de POSTLECTURA:

Objetivos específicos:

- Fomentar la relectura y la perspectiva crítica sobre lo leído.
- Extraer los datos necesarios para responder a preguntas concretas.
- Evaluar la comprensión de los textos leídos.

Contenidos: estratégicos

Estrategias de lectura que se utilizan: Cognitivas de comprensión, de interpretación, de inferencia (distinguir información)

Tipología de actividad de lectura: Actividad de reconstrucción de significado

- En relación con los procesos de comunicación: de práctica
- En relación con el uso de la lengua: de comunicación funcional
- En relación con los propósitos educativos: de práctica y de evaluación

Tipología textual: anuncio desordenado y el mismo ordenado al final

Destreza que predomina: expresión escrita

Recursos y materiales: retroproyector

Agrupamiento: individualmente

Resolución: grupal

Duración: 10 minutos

Dinámica: En la tercera parte, se les ofrece una actividad que van a completar individualmente. Se trata de un anuncio desordenado. Al final comprueban/comparan la actividad con la muestra del anuncio en su versión original.

En el periódico de ayer apareció este anuncio desordenado.

A) Coloca los datos del anuncio en el orden adecuado.

Anuncio desordenado	Anuncio en orden
<ul style="list-style-type: none">- Incorporación inmediata- Formación a cargo de la empresa- Empresa japonesa fabricante de productos electrónicos necesita para su sede en España- Interesados/as enviar su Cv detallado con foto reciente a rico@rrhh.es- Inglés hablado y escrito- Disponibilidad para viajar- Edad entre 25 y 30 años- Experiencia mínima de 3 años en puesto similar- Formación universitaria- Programador/a	EMPRESA - SECTOR PUESTO DE TRABAJO REQUISITOS SE OFRECE DATOS DE CONTACTO

B) Ahora, comprueba tus respuestas con el anuncio original que te dará tu profesor.

Empresa japonesa fabricante de productos electrónicos necesita para su sede en España

Programador/ra

REQUISITOS:
 inglés hablado y escrito (nivel alto)
 disponibilidad para viajar
 edad entre 25 y 30 años
 experiencia mínima de 3 años en puesto similar
 formación universitaria

SE OFRECE:
 incorporación inmediata
 formación a cargo de la empresa

Interesados/as enviar CV detallado con foto reciente a rico@rrhh.es

IV. Evaluación: Tipología de actividad: De autoevaluación

A. Evalúa tu progreso y tu capacidad lectora con una \surd en la casilla que corresponde.

1. DE MANERA GENERAL PUEDO...	No mucho	Más o menos	Muy bien
Anticipar el tema en función del contexto			
Identificar la información importante			
Entender e inferir la información implícita			
Extraer las informaciones necesarias para responder a las preguntas sobre el texto			

2. EN LA ACTIVIDAD DE LECTURA, HE CONTESTADO A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS ...	No muy bien	Más o menos	Muy bien
- ¿Para qué sirve este texto?			
- ¿Nombre de la empresa?			
- ¿Oficio?			
- ¿Lugar?			
- ¿En qué parte se especifican las características de la persona que buscan?			
- ¿En qué parte se especifican las condiciones de trabajo?			

3. CUANDO LEO UN ANUNCIO PUEDO...	No mucho	Más o menos	Muy bien
Identificar el logo de la empresa			
Identificar el sector de actividad			
Identificar el nombre de la empresa			
Identificar el oficio que se busca			
Identificar el lugar donde está ubicada la empresa			
Identificar los requisitos necesarios para el oficio			
Identificar las condiciones laborales del oficio			
Distinguir los requisitos de las condiciones de trabajo			
Inferir el significado adecuado			
Identificar la estructura de un anuncio			
Distinguir una oferta de una demanda de empleo			
Colocar en el orden adecuado los datos de un anuncio si éstos aparecen de manera desordenada			

B. Evaluad juntos con tu compañero vuestro progreso con una \checkmark en la casilla que corresponde

MI COMPAÑERO Y YO PODEMOS...	No mucho	Más o menos	Muy bien
Comprobar oralmente nuestros resultados para la actividad que se requiere			
Escuchar uno al otro atentamente			
Respetar los turnos de palabra			
Interactuar en la lengua meta			
Corregirnos al detectar un error			
Ayudarnos si no entendemos algo			
Pedir ayuda para expresarnos cuando no sabemos cómo decir o pronunciar algo			
Ponernos de acuerdo			
Cooperar/colaborar en la actividad de lectura			

ANEXO 9: Ejemplo de actividad para el nivel A2

Actividad 10 - Páginas Web

Nivel: A2

Número de alumnos: 10 alumnos

Objetivo general de la sesión: Familiarizar a los alumnos con la búsqueda de informaciones y el uso de los sitios Web por Internet.

Duración total: aproximadamente 60 - 80 minutos

I. Actividad de PRELECTURA:

Objetivos específicos:

- Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural.
- Despertar el interés.
- Identificar la globalidad de los textos
- Familiarizarlos con el uso de diferentes sitios Web.

Contenidos: estratégicos

Estrategias de lectura que se utilizan: Cognitivas de inferencia extralingual, Intralingual y metacognitivas.

Tipología de actividad de lectura: Actividad para identificar la globalidad de los textos.

- En relación con los procesos de comunicación: de presentación y de expresión
- En relación con el uso de la lengua: de comunicación funcional
- En relación con los propósitos educativos: de presentación

Tipología textual: Páginas de los sitios Web propuestos

Destreza que predomina: comprensión lectora

Recursos y materiales: ordenadores, conexión con Internet

Agrupamiento: individualmente

Resolución: grupal ante toda la clase

Duración: 15 minutos

Dinámica: El profesor introduce la sesión con una tarea de comprensión lectora en la que cada alumno tiene que entrar en varias páginas Web para poder leer su contenido y realizar la actividad.

A. Navega por estas páginas Web y relaciónalas con los contenidos de al lado.

PAGINAS WEB	CONTENIDOS
1. http://www.mtas.es/	A. Para hacer una consulta sobre temas migratorios y obtener una respuesta/ solución a mi problema
2. http://www.migrar.org/	B. Para encontrar trabajo
3. http://www.insht.es/portal/site/Insht/	C. Para conocer mis derechos
4. http://madrepatria.blogspot.com/	D. Para informarme sobre la seguridad en el trabajo
5. http://www.infoempleo.com/	E. Para obtener diferentes modelos de solicitud para hacer tramites

II. Actividad de LECTURA:**Objetivos específicos:**

- Leer y entender instrucciones de paso a paso.
- Extraer la información requerida.
- Practicar estrategias de inferencia.
- Preparar a los alumnos en la búsqueda de información por Internet.

Contenidos: estratégicos

Estrategias de lectura que se utilizan: Cognitivas de inferencia extralingual, interlingual, intralingual y metacognitivas.

Tipología de actividad de lectura: Actividad de lectura comprensiva y de resumen.

- En relación con los procesos de comunicación: de comprensión, de práctica.
- En relación con el uso de la lengua: de comunicación funcional e interacción social.
- En relación con los propósitos educativos: de comprensión, de práctica, de transferencia, de estrategias.

Tipología textual: Página web <http://www.elmundo.es/>

Destreza que predomina: comprensión lectora

Recursos y materiales: ordenadores, conexión con Internet

Agrupamiento: individualmente y en parejas

Resolución: entre ellos y resolución grupal

Duración: 30 minutos

Dinámica: El profesor les anima a entrar en una página concreta de Internet y a realizar la actividad que se propone. Al principio actúan individualmente y a continuación forman parejas para completar el cuadro.

B.1. Entra en la página Web del periódico español « El Mundo ».

Aquí tienes el enlace: <http://www.elmundo.es/>

Una vez ahí :

- **Pincha** en «*Especiales*» que verás arriba de la página
- **Dirígete a los temas de «Sociedad»**
- **Haz clic** en «*Inmigrante: en busca de futuro*»

¿Lo has encontrado?

B.2. La segunda tarea que vas a realizar es describir lo que ves.

Estás en el enlace: <http://www.elmundo.es/especiales/2005/02/sociedad/inmigracion/index.html>

1. La imagen representa ...

- Una postal
- Una carta
- Un sobre

2. Los sellos representan ...

- Todos los países que ha visitado la persona que escribe
- Los países de procedencia de los inmigrantes que van a España
- Los países preferidos de los españoles

3. La dirección es ...

- La dirección de la persona que va a recibir el correo
- La dirección de una asociación de inmigrantes
- El plano de la página Web para navegar

B.3. Ahora, os proponemos leer diferentes historias de unos inmigrantes que optaron por abandonar su país de origen para buscarse una vida mejor en España.

En parejas, tendréis que completar el cuadro, que se encuentra al final de la actividad, para verificar vuestra capacidad de comprensión lectora en identificar ciertos elementos. Para eso,

- Pinchad en «gente corriente» donde va a aparecer el primer reportaje

(http://www.elmundo.es/especiales/2005/02/sociedad/inmigracion/gentecorriente/elena_javier.html)

- Para leer las siguientes historias haced clic en cada foto (son 10 fotos en total y 14 personas).

III. Actividad de POSTLECTURA:

Objetivos específicos:

- Fomentar la relectura y la reconstrucción creativa a partir de lo leído.

Contenidos: estratégicos

Estrategias de lectura que se utilizan: Cognitivas de inferencia extralingual, interlingual, intralingual y metacognitivas.

Tipología de actividad de lectura: Actividad de reconstrucción del significado y su incorporación a la experiencia personal.

- En relación con los procesos de comunicación: de práctica y de autoevaluación
- En relación con el uso de la lengua: de comunicación funcional
- En relación con los propósitos educativos: de práctica y de evaluación

Tipología textual: los textos utilizados en la página Web que se les propone.

Destreza que predomina: expresión oral

Recursos y materiales: Internet

Agrupamiento: entre toda la clase.

Resolución: grupal

Duración: 15 minutos

Dinámica: En esta fase se les anima a compartir entre los compañeros de la clase su historia y experiencia personal. Hay que regular el tiempo según el número de los alumnos para que hablen todos.

C. Comenta ante la clase tu propia historia.

NOMBRE	EDAD	PAÍS DE PROCEDENCIA	FECHA DE ENTRADA EN ESPAÑA	MOTIVO DE LA INMIGRACIÓN	SITUACIÓN ACTUAL DEL TRABAJO	PLANES DE FUTURO
Elena	31					
Javier						
...						

IV. Evaluación: Tipología de actividad: De autoevaluación

D. Evalúa tu progreso y califica tu comprensión y actitud lectora con una √ en la casilla que corresponde.

1. DE MANERA GENERAL PUEDO...	No mucho	Más o menos	Muy bien
Entender las ideas principales de un texto a pesar de su dificultad			
Anticipar el tema en función del contexto			
Identificar la información importante			
Inferir significados			

2. MÁS DETALLADAMENTE EN ESTA SESIÓN ...	No mucho	Más o menos	Muy bien
<ul style="list-style-type: none">• Me he familiarizado con la búsqueda de informaciones por Internet			
<ul style="list-style-type: none">• Me he familiarizado con el uso de diferentes sitios Web por Internet			
<ul style="list-style-type: none">• He relacionado contenidos con páginas Web			
<ul style="list-style-type: none">• He localizado información específica en varios textos			
<ul style="list-style-type: none">• He comprendido instrucciones escritas con claridad para realizar una actividad paso a paso			
<ul style="list-style-type: none">• He extraído la información requerida para realizar una actividad			
<ul style="list-style-type: none">• He podido completar el cuadro "Inmigrante: en busca de futuro":<ul style="list-style-type: none">- Nombre- Edad- País de procedencia- Fecha de entrada en España- Motivo de la emigración- Situación actual de trabajo- Planes de futuro			
<ul style="list-style-type: none">• He podido contar mi propia historia ayudándome de las diferentes historias de inmigrantes			

3. CUANDO LEO UNA PÁGINA WEB...	1	2	3	4
1. Leo de manera general de qué se trata el sitio Web				
2. Me fijo en las pestañas que indican la categoría que me interesa buscar				
3. Intento entender cómo funcionan los gráficos de la página para saber cómo navegar en ella.				
4. Extraigo con éxito toda la información que me interesa				
5. Preveo el tema desde una primera vista				
6. Leo atentamente hasta asegurarme que lo entiendo todo bien				
7. Dejo de lado lo que no considero importante				
8. Memorizo lo que me gusta para utilizarlo más adelante				

E. Evalúa tu capacidad colaborativa con una \checkmark en la casilla que corresponde.

4. MI COMPAÑERO Y YO ...	No mucho	Más o menos	Muy bien
Hemos comprobado oralmente nuestros resultados para cada actividad			
Nos hemos esforzado en hablar y hacernos entender en la lengua meta			
Nos hemos pedido ayuda para expresarnos cuando no sabíamos como decir o pronunciar algo			
Hemos respetado los turnos de palabra			
Hemos cooperado/colaborado			

F. Evalúa tu progreso y capacidad para hablar en público con una \checkmark en la casilla que corresponde.

5. ANTE LA CLASE PARA CONTAR MI PROPIA HISTORIA PUEDO ...	No mucho	Más o menos	Muy bien
▪ Expresarme con fluidez			
▪ Expresarme con espontaneidad			
▪ Expresarme de manera correcta a nivel fonético			
▪ Expresarme de manera correcta a nivel gramatical			
▪ Expresarme correctamente a nivel de la entonación			
▪ Hablar de manera a que todos mis compañeros me oigan			

ANEXO 10: Ejemplo de actividad para el nivel B1

Actividad 11

Nivel: B1

Número de alumnos: 6-8 alumnos o más.

Objetivo general de la sesión: Extraer informaciones y reconstruir significados mediante gráficos estadísticos

Duración total: aproximadamente 90 minutos

I. Actividad de PRELECTURA:

Objetivos específicos:

- Activar los conocimientos previos y la experiencia sociocultural
- Despertar el interés
- Familiarizarse con gráficos

Contenidos: culturales y estratégicos

Estrategias de lectura que se utilizan: Cognitivas de asociación, de formulación de hipótesis (scanning), de comprensión, de interpretación, de inferencia extralingual y metacognitivas de formulación de hipótesis.

Tipología de actividad de lectura: Actividad para identificar la globalidad (reflexión sobre funciones y tipos textuales)

- En relación con los procesos de comunicación: de presentación y de comprensión
- En relación con el uso de la lengua: de comunicación funcional
- En relación con los propósitos educativos: de presentación

Tipología textual: gráfico extraído de <http://www.fiscal-impuestos.com/estudio-motivaciones-trabajadores.html>

Destreza que predomina: expresión oral

Recursos y materiales: transparencias con el gráfico, retroproyector

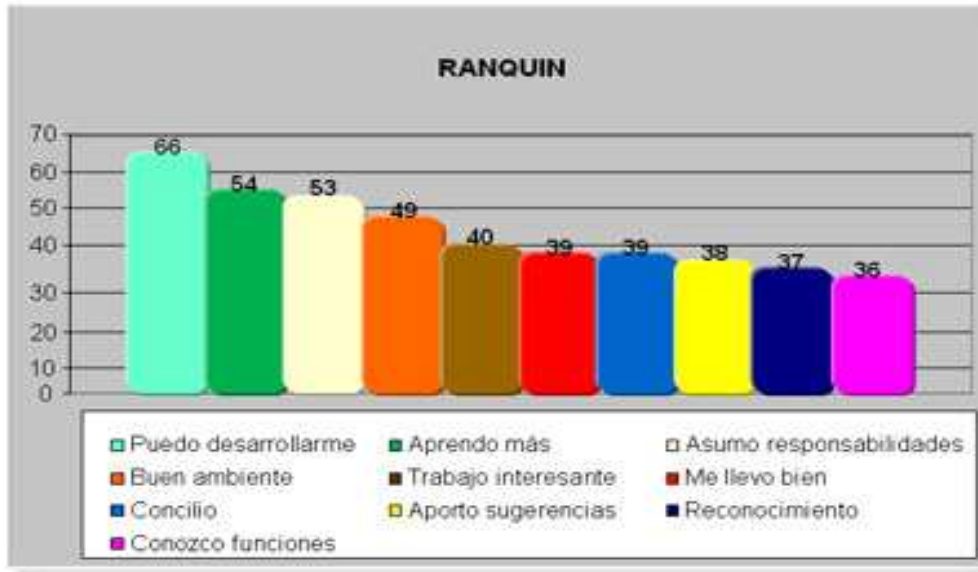
Agrupamiento: toda la clase

Resolución: grupal ante toda la clase

Duración: 5 minutos

Dinámica: El profesor inicia la sesión con una lluvia de preguntas sobre los gráficos estadísticos *¿Qué es un gráfico? ¿Para qué sirve? ¿A quiénes se dirige?* A continuación, proyecta en el retroproyector un gráfico sobre las 10 motivaciones de los trabajadores. Anima a los alumnos a que extraigan informaciones a partir del gráfico que ven.

A. ¿Sobre qué tipo de estudio trata este gráfico? ¿Qué título le daríais? ¿A quién se dirige? ¿Qué informaciones podemos extraer de este gráfico?



II. Actividad de LECTURA:

Objetivos específicos:

- Inferir la información implícita
- Trabajar con léxico basándose en estrategias extralingüales e intralingüales

Contenidos: léxicos y estratégicos

Estrategias de lectura que se utilizan: Cognitivo-textuales de comprensión (leer atentamente), de interpretación, de inferencia intralingüal y organizativas y constructivas (de búsqueda de sentido y valoración global)

Tipología de actividad de lectura: Actividad de lectura comprensiva y de valoración, reflexión y reconstrucción del significado.

- En relación con los procesos de comunicación: de comprensión e interacción
- En relación con el uso de la lengua: de comunicación funcional
- En relación con los propósitos educativos: de comprensión, de práctica, de estrategias

Tipología textual: Gráfico y texto extraídos de <http://www.fiscal-justos.com/estudio-10-motivaciones-trabajadores.html>

Destreza que predomina: comprensión lectora y expresión oral

Recursos y materiales: copias con el texto y el gráfico

Agrupamiento: individualmente y en parejas

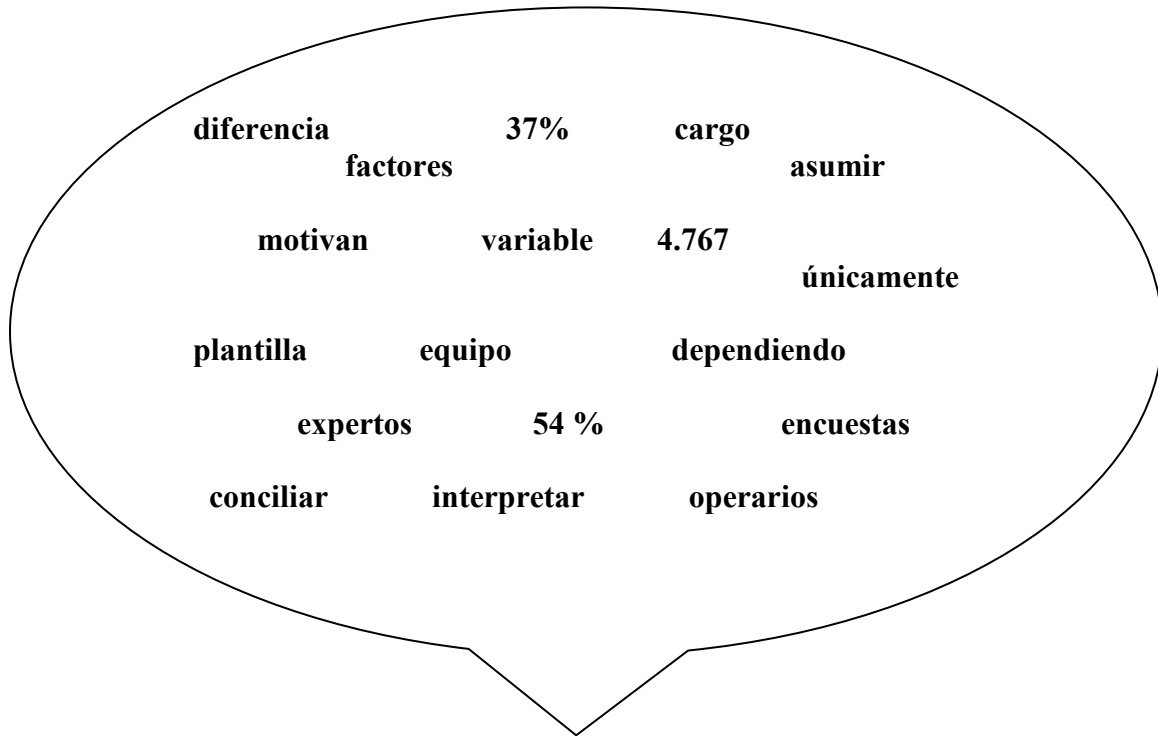
Resolución: entre ellos y al final resolución grupal

Duración: 20 minutos

Dinámica: En esta fase, primero, van a poder comprobar sus hipótesis iniciales sobre el gráfico, y a continuación trabajarán individualmente y en parejas sobre el texto, con una actividad de práctica de vocabulario y una de comprensión respectivamente.

B. Este es el texto que acompaña el gráfico y nos da las conclusiones sobre la encuesta “Las 10 motivaciones de los trabajadores”.

B.1. Para leer el texto entero hay que completarlo con los siguientes datos que le faltan.



¿Qué es lo que te estimula de tu trabajo?

Estudio “las 10 motivaciones de los trabajadores”

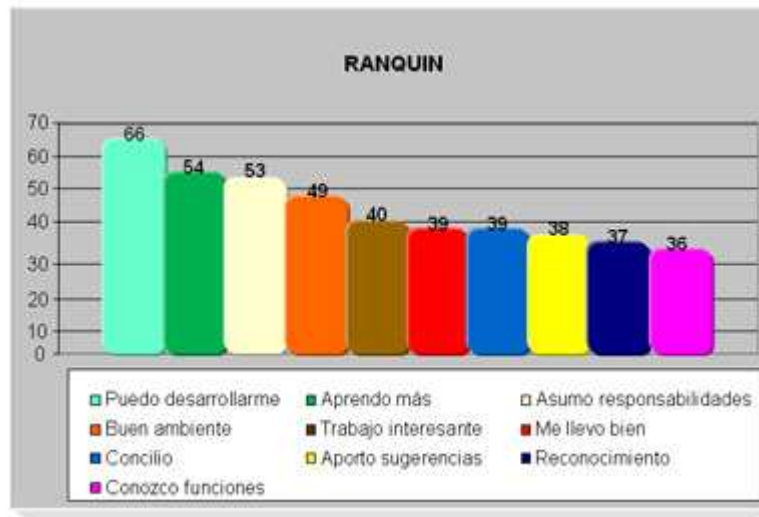
Enviado por Editorial el Mié, 20/05/2009 - 11:11. [Noticias](#)

El desarrollo profesional es lo que más motiva a los españoles.

El CEF ha hecho públicos esta semana los resultados de un nuevo estudio que ha realizado con el fin de conocer “Las diez motivaciones de los trabajadores”. Este estudio ha sido articulado mediante una encuesta que fue colgada en la web del CEF, dentro de su plataforma de teleformación, durante los meses de octubre y diciembre de 2008.

Este trabajo de investigación ha sido dirigido por Ángel Fernández Muñoz, psicólogo, pedagogo y profesor de RR.HH. del CEF. Esta investigación se ha realizado a partir de una muestra de _____ personas en España y en diversos países de Latinoamérica.

Los diez aspectos que más _____ en el trabajo son:



1. Poder desarrollarse profesionalmente (66%).
2. Aprender más sobre la profesión que desempeña (____).
3. _____ responsabilidades (53%).
4. Trabajar en un buen ambiente (49%).
5. Desempeñar un trabajo interesante (40%).
6. Tener buena relación con los compañeros (39%).
7. Poder _____ vida laboral y personal (39%).
8. Poder aportar sugerencias, propuestas, soluciones (38%).
9. Conseguir un reconocimiento por el trabajo realizado (____).
10. Conocer bien las funciones del puesto que ocupa (36%).

El **objetivo** principal de este estudio es dar a conocer a las empresas y a sus directivos cuáles son los agentes motivadores que más valoran los trabajadores. Según Ángel Fernández Muñoz, “*numerosos directivos muestran una lamentable carencia en este terreno: no saben cómo motivar a sus colaboradores. Incluso algunos son verdaderos _____ en desmotivarlos. Sin embargo, la mejor noticia es que los comportamientos negativos pueden modificarse, y los positivos potenciarse. Esperamos que este estudio sirva para ayudar a todos ellos a que su plantilla día a día esté más motivada*”.

Conclusiones

Respecto a las diferencias muestras encontradas entre las 4.769 _____ correctamente cumplimentadas, no existen grandes diferencias en función del sexo de los encuestados. Según el profesor Fernández Muñoz, “*Podría decirse que los motivadores son unisex, es decir, a hombres y mujeres les motivan los mismos hechos*”.

La edad es la _____ en la que se observan mayores y más significativas diferencias. El factor motivante que más varía dependiendo de la edad de los encuestados es el de “llevarse bien con los compañeros”, escogido por el 47% de las personas de entre 18 y 32 años, mientras que ese porcentaje desciende hasta el 36% en los trabajadores a partir de los 32 años. “*Este dato se puede _____ de dos maneras; por un lado, significa que las personas, con el paso del tiempo, aprenden a automotivarse, y por otro lado que las personas se convierten en menos exigentes a la hora de esperar que la empresa ponga en juego motivadores externos*”, señala Fernández Muñoz.

Respecto al nivel de formación, la mayor _____ se produce en la variable

“poder desarrollarse profesionalmente”, escogida por un 67% de las personas con formación universitaria, mientras que _____ un 52% de los encuestados que solo tienen una formación básica escogió esta opción.

Esta misma variable de “poder desarrollarse profesionalmente” también alcanza variaciones significativas _____ de si el encuestado tiene o no trabajadores a su _____ (64% frente a 47%) y del grupo profesional al que pertenece. Respecto a este último factor, para directivos y técnicos es la variable más valorada (74% y 61% respectivamente), algo que no sucede con _____ o técnicos no cualificados, que se decantan como factor más motivante por la variable “me llevo bien con mis compañeros” (52%). *“Con este dato se pone de manifiesto que no a todos los trabajadores les motivan las mismas cosas y que, por tanto, para que la política de motivación de una empresa sea efectiva se debe segmentar a la _____”*, apunta Fernández Muñoz.

Con respecto a las diferencias apreciadas en función de la procedencia geográfica de los encuestados, la principal diferencia la encontramos en la variable “tengo contrato indefinido”. Esta variable fue escogida por un 35% de los españoles y solo por un 18% de los extranjeros. A la inversa, los trabajadores de fuera de nuestras fronteras se sienten más motivados que los españoles por _____ como el “trabajo en _____” (37% frente a 23%), y “aporto ideas, propuestas y soluciones” (49% frente a 23%). Unos datos que, en opinión del responsable del estudio, *“nos lleva a viejos mitos como la fijación por un trabajo fijo que desde siempre hemos tenido los españoles, o a que nos gusta trabajar de una manera más individualista que en otros países”*.

B.2. Ahora, que has leído el texto verás cada una de las conclusiones del estudio resumidas en una frase. ¡OJO! Algunas no contienen la información correcta. Corrígelas junto con tu compañero cuando sea necesario.

1. Los motivadores no son unisex.
2. La edad juega un papel importante en la motivación laboral. El factor “llevarse bien con los compañeros” presenta un mayor porcentaje en los trabajadores a partir de los 32 años.
3. Los que tienen formación universitaria les interesa más que a otros “desarrollarse profesionalmente”.
4. La variable “poder desarrollarse profesionalmente” se valora entre todos los trabajadores dentro de una empresa.
5. Los españoles se sienten más motivados cuando tienen un contrato indefinido
6. Los extranjeros se sienten poco motivados cuando trabajan en equipo y aportan ideas y soluciones.

III. Actividad de POSTLECTURA:

Objetivos específicos:

- Fomentar la perspectiva objetiva y crítica sobre lo leído
- Llamar la atención al uso de estrategias inferenciales
- Activar la creatividad y la síntesis propia en cooperación

Contenidos: estratégicos

Estrategias de lectura que se utilizan: Cognitivas de comprensión y de inferencia intralingual (transformación y síntesis)

Tipología de actividad de lectura: Actividad de reconstrucción del significado, de incorporación del texto al universo, de resumen y de generación de textos posibles de manera libre

- En relación con los procesos de comunicación: de comprensión y de práctica
- En relación con el uso de la lengua: de interacción social
- En relación con los propósitos educativos: de comprensión, de transferencia, de estrategias y de evaluación

Tipología textual: 4 gráficos extraídos de <http://www.lodudomucho.com/el-paro-en-espana-i-segmentos/>

Destreza que predomina: comprensión lectora, expresión escrita

Recursos y materiales: copias con los gráficos

Agrupamiento: grupos de 3 o 4

Resolución: grupal

Duración: 40 minutos

Dinámica: Como tarea final los alumnos tendrán que resumir las informaciones que proporcionan los gráficos propuestos y presentarlos ante la clase.

C. Cada grupo tiene los resultados de diferentes encuestas sobre la tasa de paro. Estas encuestas se representan gráficamente. Cada equipo:

- 1) Contestará a las preguntas V/F que corresponden a su gráfico para comprobar que lo ha entendido.
- 2) Se encargará de escribir el resumen de las informaciones que les proporciona su gráfico y
- 3) Un representante de cada grupo va a explicar vuestras conclusiones a los demás compañeros de la clase.

¡OJO! Disponéis en total de 20 minutos.

Para ayudaros:

Este gráfico representa la tasa de paro por...

Como podéis ver en esta columna es...

En general concluimos que...

GRUPO A



Di si estas afirmaciones son verdaderas o falsas

	V	F
1. Las mujeres están menos expuestas al paro que los hombres.		
2. El paro toca menos a los hombres que a las mujeres.		
3. La tasa de paro de las mujeres alcanzó en el año 2006 hasta un 14%.		
4. Un hombre encuentra mas fácilmente trabajo que una mujer.		
5. La tasa de paro de las mujeres no ha sido siempre superior a la de los hombres.		
6. Hay desigualdad entre hombres y mujeres a la hora de encontrar un trabajo.		
7. La tasa de paro de los hombres esta alcanzando la de las mujeres.		
8. La diferencia entre las dos tasas va reduciéndose.		
9. En los últimos años, el paro masculino ha ascendido con más rapidez que el femenino.		
10. La diferencia de tasa de paro entre los hombres y las mujeres es cada vez mayor.		

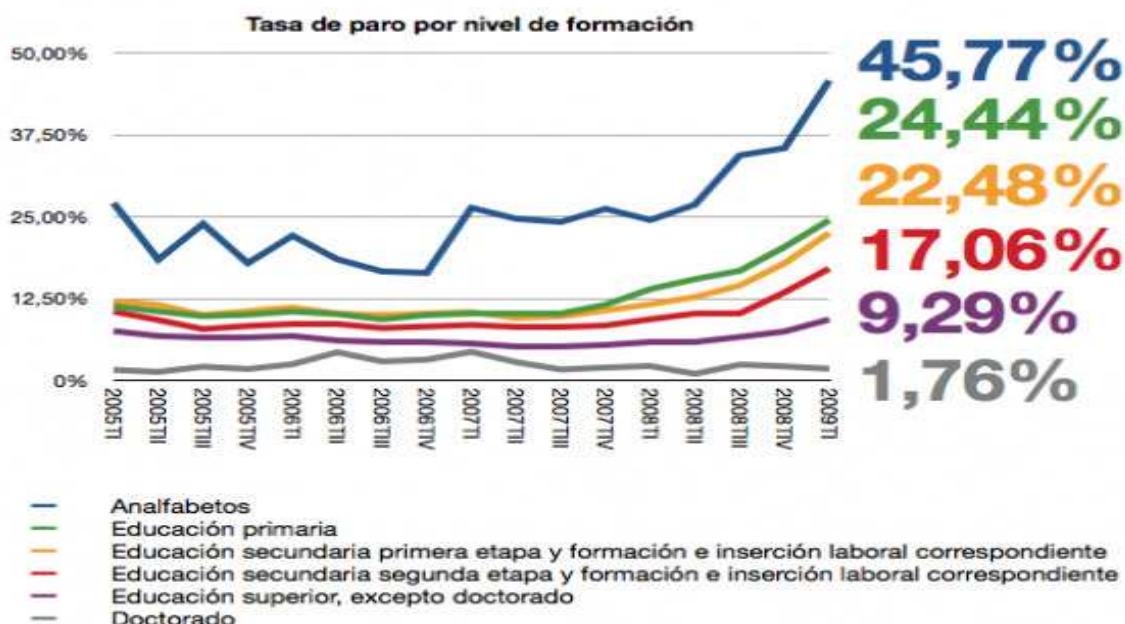
GRUPO B



Di si estas afirmaciones son verdaderas o falsas

	V	F
1. Los jóvenes padecen las tasas más altas de desempleo.		
2. Cuanto más edad/años tiene la gente menos trabajo tiene.		
3. Los jóvenes siempre son los mayores buscadores de empleo.		
4. Cuanto más avanzamos en la edad menos importante es la tasa de paro.		
5. Los jóvenes de 16 a 19 años no tienen ninguna dificultad para conseguir un primer empleo.		
6. La tasa de paro de los más jóvenes descendió a un 25% en el segundo trimestre de 2006 y fue la más baja en los 4 años.		
7. El paro no afecta tanto a los que tienen entre 25 y 54 años.		

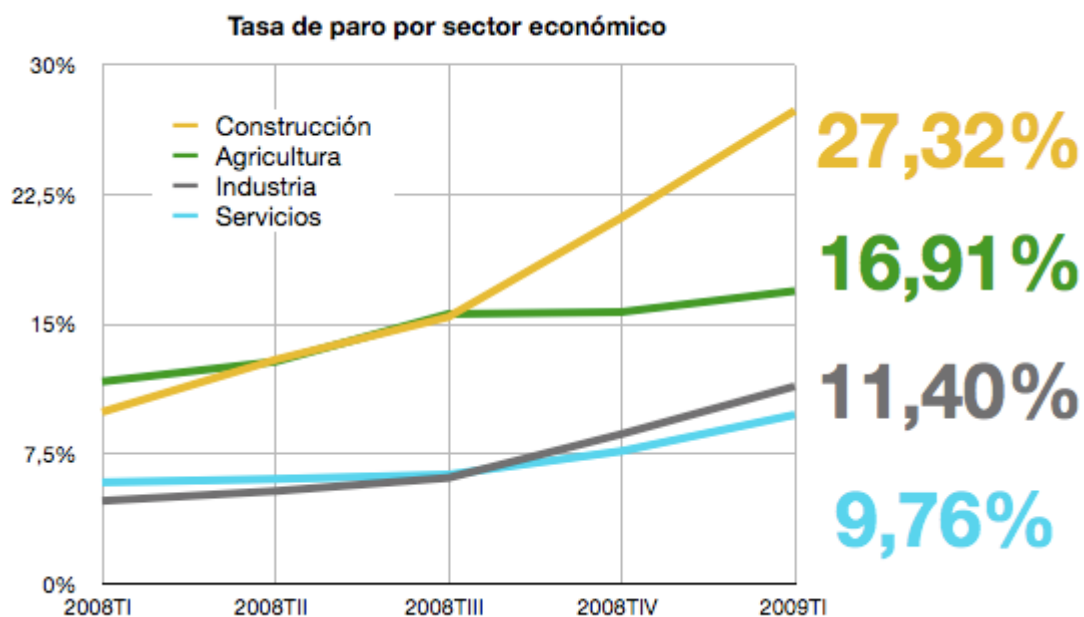
GRUPO C



Di si estas afirmaciones son verdaderas o falsas

	V	F
1. El mercado de trabajadores con doctorado apenas está afectado por el paro.		
2. Los que no tienen calificación se ven menos afectados por el paro que los demás.		
3. Cuanto mayor es el nivel de formación menor es la tasa de paro.		
4. Cuanto menor es el nivel de formación mayor es la posibilidad de no encontrar un trabajo.		
5. Cuanto menos estudios tienes, más probabilidad tienes de estar en el paro.		
6. A mayor nivel educativo peor inserción.		
7. La proporción de desempleados es mayor entre quienes cuentan con una mayor formación		
8. A medida que aumenta el nivel de formación, la disparidad se hace menor.		
9. Quienes tienen una formación secundaria incompleta o menos, sufren una tasa de desempleo mayor.		
10. Cuanto mayor es el nivel de formación mayores son sus oportunidades.		

GRUPO D



Di si estas afirmaciones son verdaderas o falsas

	V	F
1. Todos los sectores económicos se ven afectados por el paro.		
2. Algunos sectores económicos no se ven tan afectados como otros por la crisis.		
3. El sector de la construcción es el menos vulnerable.		
4. En menos de un año la tasa de paro en el sector de la construcción ha aumentado de un 12%.		
5. Si eres camarera encontrarás más fácilmente trabajo.		
6. Si tienes una formación de albañilería el paro no te afectará mucho.		
7. A partir del tercer trimestre de 2008, la diferencia entre la tasa de paro en la construcción y en la agricultura se reduce considerablemente.		
8. En el segundo trimestre de 2008 la agricultura estuvo tan afectada como la industria por el paro.		

IV. Evaluación: Tipología de actividad: De autoevaluación

Evalúa tu progreso y califica tu comprensión y actitud lectora con una \surd en la casilla que corresponde.

1. DE MANERA GENERAL PUEDO ...	No mucho	Más o menos	Muy bien
Entender un texto a pesar de su dificultad			
Anticipar el tema en función del contexto			
Entender la información implícita			
Relacionar significados			
Componer significados			
Interpretar significados			
Identificar la información importante			

2. MÁS DETALLADAMENTE PUEDO ...	No mucho	Más o menos	Muy bien
Entender las informaciones que me proporciona un gráfico			
Comprender la función de un gráfico			
Comparar los diferentes gráficos			
Extraer datos necesarios para seleccionar lo que me interesa			
Interpretar las informaciones que me proporciona un gráfico			
Sacar conclusiones de diferentes gráficos			
Hacer una síntesis de los resultados			
Utilizar el léxico adecuado para interpretar un gráfico			
Verificar mi capacidad de comprensión lectora: - Componiendo significados completando y corrigiendo frases - Eligiendo la respuesta correcta			

3. MIS COMPAÑEROS Y YO PODEMOS ...	No mucho	Más o menos	Muy bien
Comprobar oralmente nuestros resultados para cada actividad			
Ponernos de acuerdo			
Respetar los turnos de palabra			

Comunicarnos con éxito en la lengua meta			
Colaborarnos para seleccionar lo que nos interesa			
Exponer nuestra selección de temas en la tarea final			
Explicar nuestra selección de temas en la tarea final			
Cooperar/colaborar			

4. DURANTE LA EXPOSICIÓN PUEDO ...	No mucho	Más o menos	Muy bien
Expresarme con fluidez			
Expresarme con espontaneidad			
Expresarme de manera correcta a nivel fonético			
Expresarme de manera correcta a nivel gramatical			
Expresarme correctamente a nivel de la entonación			
Hablar de manera que todos me oigan			

B. Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué más me ha gustado de la sesión?
2. ¿Y qué me ha gustado menos?
3. ¿Qué se puede mejorar en la sesión?
4. ¿Cómo me he sentido en esta sesión en relación con el tema y los contenidos trabajados?