

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL  
LITORAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y  
CIENCIAS**

**TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO  
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA**

**Diseño y validez de los instrumentos de evaluación de la  
comprensión lectora de los estudiantes en “Inglés para  
las Ciencias Económicas”**

**Tesista: Lic. Silvana Bobbio**

**Directora: Dra. Ma. de las Mercedes Luciani**

**Marzo de 2023**

## **ACLARACIÓN**

*En el presente trabajo se procura hacer un uso del español que no discrimine ni marque diferencias de género. Dado que no hay acuerdo entre las y los lingüistas sobre la manera de hacerlo, se optó por utilizar, en ambos géneros, artículos y sustantivos comunes referidos a personas. Asimismo, se emplearon términos colectivos de género neutro.*

*En el título de este trabajo se mantuvo la frase “los estudiantes”, puesto que ésta había sido empleada en el título del plan aprobado originalmente. Cabe aclarar que la frase no sólo hace referencia a las personas de género masculino, sino a la totalidad del estudiantado involucrado en la investigación.*

# ÍNDICE

<b><u>AGRADECIMIENTOS</u></b> .....	p. 8
<b><u>RESUMEN</u></b> .....	p. 9
<b><u>1. INTRODUCCIÓN</u></b> .....	p. 10
<b><u>2. ESCENARIO INSTITUCIONAL Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA</u></b> .....	p. 14
<b><u>3. OBJETIVOS</u></b> .....	p. 21
3.1 Objetivos generales .....	p. 21
3.2 Objetivos específicos .....	p. 21
<b><u>4. MARCO TEÓRICO</u></b> .....	p. 22
4.1 La evaluación de los aprendizajes en la educación superior universitaria.....	p. 22
4.2 La metaevaluación en la educación superior universitaria .....	p. 26
4.2.1 Algunas definiciones de metaevaluación .....	p. 26
4.2.2 La validez de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes ....	p. 30
4.3 La comprensión lectora en una lengua extranjera .....	p. 34
4.3.1 Los propósitos de las lectoras y los lectores .....	p. 35
4.3.2 Leer con fluidez .....	p. 36
4.3.3 Los componentes de las habilidades de lectura .....	p. 37
4.3.4 Las estrategias de comprensión lectora .....	p. 38
4.3.5 Modelos explicativos de la comprensión lectora .....	p. 40
4.3.5.1 Modelos de procesamiento ascendentes y descendentes .....	p. 40
4.3.5.2 Modelos de procesamiento interactivos .....	p. 42
4.3.5.2.1 El modelo de “construcción-integración” de Kintsch .....	p. 43
4.3.6 Las dificultades experimentadas por quienes leen en una lengua extranjera .....	p. 44
4.3.7 Algunos principios para la enseñanza de la comprensión lectora en una lengua extranjera .....	p. 47
4.4 El marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras .....	p. 49
4.4.1 El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas ....	p. 49

4.4.1.1 El enfoque “accional” .....	p. 49
4.4.1.2 Los niveles comunes de referencia para medir el dominio de las lenguas .....	p. 51
4.4.1.3 La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas .....	p. 58
4.4.1.4 La evaluación de los aprendizajes en las lenguas .....	p. 60
4.4.2 El proyecto “Puede hacer” (“ <i>Can do</i> ”) de ALTE .....	p. 61
4.4.3 Revisión de los niveles de logro del MCER por EAQUALS .....	p. 63
4.5 El proceso de desarrollo de las evaluaciones de los aprendizajes en las lenguas extranjeras .....	p. 65
4.6 El diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera.....	p. 66
4.6.1 La selección y adaptación de los textos .....	p. 67
4.6.1.1 La selección de los textos .....	p. 67
4.6.1.2 La Ley de Propiedad Intelectual N°11.723 .....	p. 70
4.6.1.3 La adaptación de los textos .....	p. 71
4.6.2 El diseño de las tareas .....	p. 74
4.6.2.1 La autenticidad de las tareas .....	p. 74
4.6.2.2 Las tareas de opción múltiple .....	p. 76
4.6.2.3 Las tareas de relleno de espacios en blanco ( <i>gap filling</i> ) .....	p. 80
4.7 La validación de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera .....	p. 83
4.7.1 La validez en las evaluaciones de inglés como lengua extranjera .....	p. 83
4.7.2 La validación de los ítems .....	p. 87
4.7.3 Algunos estudios sobre la validez de las evaluaciones de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera .....	p. 89
<b><u>5. METODOLOGÍA</u></b> .....	p. 91
5.1 Descripción del campo empírico .....	p. 91
5.2 Descripción de las y los participantes .....	p. 92
5.3 Características generales de la investigación .....	p. 93
5.4 Métodos, técnicas y actividades .....	p. 95
5.4.1 La metaevaluación de los instrumentos de evaluación 2018-2019 como insumo .....	p. 95

5.4.2 Revisión del descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 .....	p. 96
5.4.3 Diseño de los instrumentos .....	p. 97
5.4.4 Análisis de los instrumentos diseñados en relación con el descriptor del nivel de logro B1.2 .....	p. 100
5.4.5 Primera aplicación de los instrumentos .....	p. 101
5.4.6 Cuantificación e interpretación de las respuestas obtenidas de la primera aplicación de los instrumentos .....	p. 102
5.4.7 Segunda aplicación de los instrumentos .....	p. 102
5.4.8 Cuantificación e interpretación de las respuestas obtenidas de la segunda aplicación de los instrumentos .....	p. 103
<b>6. RESULTADOS Y ANÁLISIS</b> .....	p. 104
6.1 Instrumento 1, parte 1 .....	p. 105
6.1.1 Primera aplicación .....	p. 105
6.1.2 Segunda aplicación .....	p. 111
6.2 Instrumento 1, parte 2 .....	p. 113
6.2.1 Primera aplicación .....	p. 113
6.2.2 Segunda aplicación .....	p. 119
6.3 Instrumento 2, parte 1 .....	p. 122
6.3.1 Primera aplicación .....	p. 122
6.3.2 Segunda aplicación .....	p. 126
6.4 Instrumento 2, parte 2 .....	p. 127
6.4.1 Primera aplicación .....	p. 127
6.4.2 Segunda aplicación .....	p. 132
6.5 Instrumento 3, parte 1 .....	p. 134
6.5.1 Primera aplicación .....	p. 134
6.5.2 Segunda aplicación .....	p. 138
6.6 Instrumento 3, parte 2 .....	p. 140
6.6.1 Primera aplicación .....	p. 140
6.6.2 Segunda aplicación .....	p. 146
6.7 Instrumento 4, parte 1 .....	p. 147
6.7.1 Primera aplicación .....	p. 147

6.7.2 Segunda aplicación .....	p. 152
6.8 Instrumento 4, parte 2 .....	p. 154
6.8.1 Primera aplicación .....	p. 154
6.8.2 Segunda aplicación .....	p. 160
<b>7. CONCLUSIONES FINALES</b> .....	p. 162
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	p. 173
<b>9. ANEXOS</b> .....	p. 179
I. Encuesta administrada al estudiantado de ICE .....	p. 179
II. Descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE .....	p. 182
III. Instrumento 1, parte 1 .....	p. 189
IV. Instrumento 1, parte 2 .....	p. 191
V. Instrumento 2, parte 1 .....	p. 193
VI. Instrumento 2, parte 2 .....	p. 195
VII. Instrumento 3, parte 1 .....	p. 197
VIII. Instrumento 3, parte 2 .....	p. 199
IX. Instrumento 4, parte 1 .....	p. 201
X. Instrumento 4, parte 2 .....	p. 203
XI. Texto del instrumento 1, parte 2 .....	p. 205
XI.I Texto original .....	p. 205
XI.II Texto adaptado al nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE.....	p. 207
XII. Texto del instrumento 2, parte 2 .....	p. 209
XII.I Texto original .....	p. 209
XII.II Texto adaptado al nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE .....	p. 211
XIII. Texto del instrumento 3, parte 2 .....	p. 213
XIII.I Texto original .....	p. 213
XIII.II Texto adaptado al nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE .....	p. 215
XIV. Texto del instrumento 4, parte 2 .....	p. 217
XIV.I Texto original .....	p. 217
XIV.II Texto adaptado al nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE .....	p. 219
XV. Instrumento 1, parte 1, en formato digital .....	p. 221

XVI. Instrumento 1, parte 2, en formato digital .....	p. 223
XVII. Grilla de análisis de contenido del instrumento 1 .....	p. 225
XVIII. Grilla de análisis de contenido del instrumento 2 .....	p. 234
XIX. Grilla de análisis de contenido del instrumento 3 .....	p. 244
XX. Grilla de análisis de contenido del instrumento 4 .....	p. 254
XXI. Modificación del instrumento 1, parte 1 .....	p. 264
XXII. Modificación del instrumento 1, parte 2 .....	p. 266
XXIII. Modificación del instrumento 4, parte 1 .....	p. 268
XIV. Modificación del instrumento 4, parte 2 .....	p. 270

## AGRADECIMIENTOS

*A la Universidad Nacional del Litoral, por permitirme acceder a una propuesta formativa de posgrado de excelente calidad.*

*A la Dra. Ma. de las Mercedes Luciani, directora de esta investigación y titular de la cátedra Inglés para las Cs. Económicas, en la Facultad de Cs. Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, por brindarme su apoyo incondicional durante todo el arduo y, a la vez, apasionante proceso de concreción del proyecto de tesis y redacción del trabajo final.*

*A las y los estudiantes que cursaron Inglés para la Cs. Económicas en el primer y segundo cuatrimestre del año 2021, por participar en la aplicación de los instrumentos de evaluación diseñados.*

*A mis colegas de la cátedra Inglés para las Cs. Económicas, por colaborar con la administración de los instrumentos confeccionados.*

*Al equipo directivo de la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral, por el apoyo recibido para la finalización de este trabajo.*

*A mis padres, que me han enseñado, desde una temprana edad, que la educación formal es central para el desarrollo personal y el progreso profesional, y así han despertado en mí el interés por el aprendizaje y la formación continua.*

*A Anita, mi abuela paterna, quien continúa acompañándome a pesar de no estar presente físicamente, y es para mí un modelo a seguir, de esfuerzo constante y dedicación al trabajo.*

*A mis amigas, principalmente a aquellas con las que comparto la pasión por la educación, quienes me han animado a continuar con este proyecto cuando las exigencias de la labor docente diaria dificultaban su materialización y hacían que ésta se vea como un objetivo un tanto inalcanzable.*

## RESUMEN

En los últimos años, la evaluación de los aprendizajes se ha convertido en un tema central en la agenda de la educación superior universitaria. Su relevancia radica en que ésta permite obtener información valiosa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y, de este modo, hacer reformulaciones en las propuestas pedagógicas (Camilloni, 1998). Por ende, resulta esencial evaluar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, a fin de determinar si estos materiales gozan de validez y permiten realizar inferencias precisas sobre los conocimientos y las competencias desarrollados por el estudiantado (Luciani, 2020). La presente investigación tuvo lugar en la asignatura Inglés para las Cs. Económicas, correspondiente a las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral: Contador Público, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración. El estudio tuvo como objetivos definir los criterios de validez a considerar en el diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en el estudiantado; diseñar instrumentos nuevos sobre la base de dichos criterios, y determinar, a partir de los resultados de la aplicación de los instrumentos, si éstos contemplaban los criterios identificados. Para el análisis de los resultados obtenidos y con el propósito de determinar si los instrumentos observaban los criterios de validez especificados, se implementó una metodología esencialmente cualitativa e interpretativa, sustentada por datos cuantitativos, que consistió en la realización de inferencias sobre los conocimientos y las competencias que se habían manifestado en el estudiantado. A modo de conclusión, se estableció que la mayoría de los ítems incluidos en los instrumentos eran correspondientes con el nivel de logro definido para la comprensión lectora del estudiantado, así como con los objetivos establecidos en el Programa de la asignatura para la macrohabilidad. Asimismo, se hicieron algunas reflexiones sobre las implicancias de estos resultados para la enseñanza de la comprensión lectora y recomendaciones sobre el diseño de nuevos materiales para la evaluación de ésta.

# 1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior universitario estuvo vinculada con la mera medición de los mismos, la acreditación o la certificación (Litwin, 1998) y, rara vez, con el análisis, por parte de la docencia, de la comprensión de los contenidos y el desarrollo de las competencias que habían tenido lugar en el estudiantado, o con la exploración de las dificultades experimentadas por las y los cursantes en la adquisición de los saberes propuestos. Por consiguiente, durante muchos años, la evaluación de los aprendizajes fue concebida como un proceso “natural”, cuyo mayor problema se reducía a confeccionar un instrumento relativamente adecuado. Esta naturalización generó un reduccionismo distorsionante, que impidió ver al proceso evaluativo en su complejidad (Steiman, 2008), y, consecuentemente, condujo a la omisión del estudio del escenario institucional en el que este proceso se llevaba a cabo y del análisis de la información obtenida a partir de sus resultados.

Sin embargo, en las últimas décadas, ha tenido lugar una intensa labor de investigación y producción didáctica en el área de evaluación, lo cual ha generado múltiples reflexiones sobre esta práctica, que llevan hoy a las y los educadores a concebirla como un proceso que comprende diversos factores que confluyen en un determinado escenario educativo (Steiman, 2008). Esta nueva visión de la evaluación requiere del estudio de las particularidades del proceso evaluativo dentro de la cultura, las políticas, acciones y prácticas concretas propias del contexto de la institución educativa en el que éste tiene lugar (Rafaghelli, 2009).

En la actualidad, el tratamiento de la evaluación de los aprendizajes como objeto de investigación en el ámbito de la educación superior universitaria es una práctica habitual, que cuenta con un amplio grado de aceptación en el interior de las instituciones (Steiman, 2008). La importancia del estudio de la evaluación de los aprendizajes radica en que ésta permite obtener información valiosa acerca de las trayectorias recorridas por el estudiantado, sobre la base de la cual la docencia puede hacer reformulaciones en sus propuestas pedagógicas (Camilloni, 1998).

Considerar a la evaluación de los aprendizajes como uno de los temas centrales en la agenda de la educación superior universitaria ha tenido como resultado el surgimiento de sistemas innovadores de evaluación, en los que se introduce una triple concepción de esta práctica: “evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación de los aprendizajes” (*Board of Studies, Teaching & Educational Standards, 2012*, citado en Marcipar Katz y Luciani, 2017). En esta concepción, la evaluaciones un proceso que brinda a la docencia información sobre los conocimientos y las competencias desarrollados por el estudiantado y así permite que éste reciba una devolución adecuada sobre sus

aprendizajes. Además, se entiende que la evaluación proporciona a las y los cursantes herramientas para reflexionar sobre sus trayectorias, y provee a la docencia de elementos para apreciar el progreso del estudiantado en relación con los objetivos y estándares establecidos en un determinado espacio curricular (Marcipar Katz y Luciani, 2017).

Esta última conceptualización de la evaluación de los aprendizajes como un proceso que otorga a la docencia información sobre los logros del estudiantado en relación con los objetivos y niveles propuestos en una determinada asignatura exige, consiguientemente, que se lleve a cabo la evaluación de las evaluaciones, es decir la metaevaluación (Marcipar Katz y Luciani, 2017). Un aspecto central a considerar en el análisis de los instrumentos de evaluación es su validez, ya que, si los instrumentos no cumplen con este requisito, los resultados obtenidos a partir de su administración carecen de significado. Se entiende que un instrumento es válido no sólo cuando permite medir un determinado aprendizaje, sino también cuando posibilita la realización de inferencias precisas sobre los conocimientos y las competencias desarrollados por el estudiantado en el proceso de aprendizaje en cuestión (Luciani, 2020). La validez es “un juicio evaluativo integrador del grado en el cual la evidencia empírica y las razones teóricas respaldan la adecuación de las inferencias basadas en las calificaciones y otros modos de evaluación” (Messick 1989, citado en Luciani, 2020, sección 2.1 “¿Para qué evaluar las evaluaciones?”, párr. 9).

Tomando como punto de referencia esta nueva concepción de la evaluación de los aprendizajes, en la presente investigación se procuró realizar la metaevaluación de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en el estudiantado de la asignatura Inglés para las Ciencias Económicas (ICE), perteneciente a las carreras de grado de la Facultad de Cs. Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Este espacio curricular corresponde al tercer año de la carrera Contador Público, al cuarto año de la Licenciatura en Economía y al segundo año de la Licenciatura en Administración (FCE, UNL, 2018, Plan de estudios Contador Público 2019; FCE, UNL, 2019, Plan de estudios Licenciatura en Administración 2019; FCE, UNL, 2019, Plan de estudios Licenciatura en Economía 2019). Este trabajo tiene como propósito revisar los objetivos y el nivel de logro establecidos en el Programa de la asignatura para el desarrollo de la comprensión lectora en el estudiantado, identificar los criterios de validez que se deben contemplar en el diseño de los instrumentos de evaluación de esta macrohabilidad y confeccionar nuevos instrumentos que permitan obtener información significativa sobre los logros de las y los cursantes en relación con la comprensión de textos escritos propios del campo de las ciencias económicas.

Con respecto al nivel de logro establecido en ICE para la comprensión lectora, éste es el de usuario o usuario independiente B1.2, perteneciente al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, que es un documento que ofrece una base teórica para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las

lenguas (Consejo de Europa, 2002), y sirve de sustento de los conocimientos y las competencias contemplados en los instrumentos diseñados en esta investigación para evaluar el dominio seleccionado.

En cuanto al objetivo general de la asignatura y la integración de ésta en los planes de estudios de las carreras anteriormente mencionadas, ICE pretende realizar un aporte sustantivo a la formación que brindan las disciplinas centrales de estos trayectos, promoviendo la adquisición de competencias comunicativas y multiculturales que permitan a quienes egresan desempeñarse eficientemente en el mercado laboral global. Si bien en ICE se trabaja en el desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas, la mejora de la comprensión lectora en el estudiantado y la evaluación del nivel de logro alcanzado por las y los cursantes en la macrohabilidad son de especial interés, puesto que se entiende que la comprensión de textos disciplinares en la lengua extranjera es una habilidad discursiva vital para el acercamiento a nuevos saberes y, por ende, para el crecimiento académico y profesional de quienes egresan de esta Facultad (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019).<sup>1</sup>

Con el fin de explicitar los criterios de validez a considerar en el diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en el estudiantado de ICE, en el presente trabajo se realiza, primeramente, una descripción detallada del contexto institucional en el que la investigación se llevó a cabo, y se introducen los interrogantes a los que se intentó dar respuesta a partir de ésta. En segundo lugar, se definen los objetivos generales y específicos del estudio.

Posteriormente, se expone el marco teórico en el que se fundamentó la propuesta. En éste, se presentan algunas de las concepciones más relevantes sobre la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior universitario, elaboradas por profesionales de esta área; se desarrolla el concepto de metaevaluación y, en relación a éste, se define la noción de validez de los instrumentos de evaluación. Seguidamente, se describe el proceso de comprensión lectora en una lengua extranjera. Asimismo, se introduce el marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas que se tomó como sustento para la descripción del nivel de logro establecido para la comprensión lectora en ICE y el diseño de los instrumentos de evaluación de esta macrohabilidad. Luego, se detalla el proceso de desarrollo de las evaluaciones de los aprendizajes en las lenguas extranjeras. En particular, se exponen algunas pautas para el diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión de textos escritos propios de las ciencias económicas. Además, se retoma la noción de validez en relación con la evaluación de los aprendizajes en las lenguas extranjeras, y se introducen algunos lineamientos para la validación de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora.

---

<sup>1</sup> El Programa de ICE fue aprobado por Resolución C.D. N° 958/18 y entró en vigencia en el año 2019.

A continuación, se presenta el marco metodológico. En esta sección, se hace una descripción del campo empírico y de las y los participantes; se detallan las características de la investigación y se explicitan los procesos llevados a cabo para materializar los objetivos expuestos.

Más adelante, se muestran los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos confeccionados y se procede al análisis de los resultados. Finalmente, en función de éstos, se elaboran algunas conclusiones sobre el desarrollo de la comprensión lectora en el estudiantado de ICE y se presentan algunas sugerencias para la enseñanza de la macrohabilidad. Además, se resumen los criterios a contemplar en el diseño de instrumentos de evaluación válidos para la apreciación del nivel de logro alcanzado por el estudiantado en la comprensión lectora, y se hacen algunas recomendaciones para futuras investigaciones sobre esta problemática.

## 2. ESCENARIO INSTITUCIONAL Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Como se mencionó en la introducción, la investigación descrita en este trabajo tuvo lugar en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y se desarrolló específicamente en la asignatura Inglés para las Ciencias Económicas (ICE). ICE es una asignatura cuatrimestral; su carga horaria es de cuatro horas reloj semanales, y el cursado es de carácter presencial (60 horas distribuidas en 14 semanas) (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019). Este espacio curricular pertenece al tercer año de la carrera Contador Público, al segundo año de la Licenciatura en Administración y al cuarto año de la Licenciatura en Economía (FCE, UNL, 2018, Plan de estudios Contador Público 2019; FCE, UNL, 2019, Plan de estudios Licenciatura en Administración 2019; FCE, UNL, 2019, Plan de estudios Licenciatura en Economía 2019).

En los planes de estudios de estas carreras, el perfil de quienes egresan es definido como el de profesionales con formación en las disciplinas sociales y económicas, que cuentan con saberes que les permiten ejercer la ciudadanía no sólo a nivel nacional, sino también internacional, a través de la internacionalización de los contenidos del currículum. Quienes se gradúan de la carrera de Contador Público, en particular, tienen la capacidad de comprender los cambios que se gestan en las organizaciones como resultado de las relaciones productivas, laborales, tecnológicas y culturales que se generan en la sociedad actual. Se trata de profesionales que poseen herramientas teóricas y metodológicas para trabajar en equipos, investigar y resolver problemas concretos. Asimismo, cuentan con formación académica en contabilidad, costos, tributación, auditoría, finanzas, administración, recursos humanos, economía, derecho y herramientas informáticas. Las egresadas y los egresados pueden desempeñar sus funciones en diversos ámbitos laborales, tales como organizaciones sin fines de lucro, emprendimientos privados, la administración pública, empresas nacionales e internacionales, o como profesionales independientes (FCE, UNL, 2018, Plan de estudios Contador Público 2019).

El perfil de quienes se gradúan de la Licenciatura en Economía es definido como el de profesionales que gozan de una sólida formación económica, principalmente en los aspectos teóricos, metodológicos y algunos campos aplicados. Se trata de profesionales que pueden desempeñarse no sólo en actividades de tipo académico, sino también en tareas de asesoramiento para la toma de decisiones en el ámbito económico. Poseen competencias que les permiten trabajar en el ámbito público y privado, tanto a nivel macro como microeconómico, e interactuar con profesionales de otros campos disciplinares. Además, quienes egresan de esta carrera poseen una fuerte formación básica, que posibilita la

continuación de sus estudios en otros centros más avanzados del país o del exterior (FCE, UNL, 2019, Plan de estudios Licenciatura en Economía 2019).

Quienes se gradúan de la Licenciatura en Administración son profesionales con herramientas teóricas y metodológicas que les permiten percibir la naturaleza de las ciencias que componen su labor diaria. Las egresadas y los egresados de esta carrera poseen una racionalidad crítica y transformadora para el abordaje de problemas complejos en equipos interdisciplinarios. Gozan de capacidad para planificar, gestionar organizaciones y emprendimientos con alcance nacional e internacional y participar en proyectos de investigación. Su formación les permite desempeñarse en diversos ámbitos laborales, tales como organizaciones públicas, privadas y sociales, y en diversas áreas: producción, comercialización, finanzas y recursos humanos (FCE, UNL, 2019, Plan de estudios Licenciatura en Administración 2019).

Con respecto a la preparación que se brinda al estudiantado de la FCE para trabajar en un contexto laboral global, es importante mencionar que la Facultad posee distintos programas destinados a ello, tanto en el grado como en posgrado.

A nivel de grado, uno de los programas disponibles es el Programa de Competitividad Global para Pymes. En éste, el estudiantado participa en una experiencia de consultoría llevada a cabo con empresas locales reales, que consiste en el abordaje de problemáticas de internacionalización, comercialización y marketing con equipos interdisciplinarios y profesionales de Italia y Alemania. Otra de las ofertas de formación para las y los estudiantes de grado es el Programa Internacional de Movilidad de Estudiantes (PROINMES), el cual tiene su origen en acuerdos bilaterales y programas de intercambio de organismos y redes universitarias internacionales. Quienes participan en este programa pueden realizar estudios de un semestre en distintas universidades latinoamericanas y europeas, los cuales cuentan con el reconocimiento de la UNL. Además, la FCE posee un convenio de doble titulación con las Universidades de Kaiserslautern y Karlsruhe de Alemania. Según este convenio, las y los estudiantes de la Licenciatura en Administración pueden realizar una estadía de dieciocho meses en dicho país, durante la cual cursan asignaturas específicas y hacen una práctica profesional (FCE, UNL, 2022).

A nivel de posgrado, la FCE cuenta con programas de doble titulación en las carreras de Máster en Administración de Empresas y Máster en Administración y Finanzas. Estos programas son puestos en práctica, de manera conjunta, con la Universidad delle Marche de Ancona, Italia, y la de Kaiserslautern, Alemania. En ambos casos, el programa comprende una estadía de seis meses en la universidad de destino, durante la cual las y los participantes pueden desarrollar contenidos académicos y realizar una práctica profesional (FCE, UNL, 2022).

Acerca de estas propuestas formativas, es importante mencionar que el estudiantado que desee participar en ellas, principalmente en el Programa de Competitividad Global para Pymes y en los programas que tienen lugar en las universidades de Italia y Alemania, debe contar con un buen dominio del idioma inglés. El Programa de Competitividad Global para Pymes se desarrolla en este idioma y, en los programas que se ejecutan en las universidades de Italia y Alemania, muchas de las actividades académicas también se llevan a cabo en inglés (FCE, UNL, 2022).

En este escenario institucional, el objetivo general de la asignatura ICE es desarrollar la comprensión lectora, comprensión oral, producción escrita y producción oral en las y los estudiantes con el fin de contribuir a la formación que brindan las disciplinas centrales de las carreras de grado anteriormente mencionadas, y dotar a quienes egresan de las competencias comunicativas y multiculturales que les permitan desenvolverse eficientemente en el mercado laboral global, en el que es vital desarrollar la capacidad para comunicarse en diferentes contextos internacionales y comprender información proveniente de distintas fuentes (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019).

Respecto a los objetivos específicos de ICE, se pretende capacitar al estudiantado para el tratamiento de áreas temáticas relacionadas con las demás asignaturas de los planes de estudios, con un nivel de complejidad y abstracción acorde a los niveles de logro establecidos para este espacio curricular. Estos objetivos son los siguientes:

desarrollar el repertorio lingüístico de [las y] los estudiantes en sus niveles formal, funcional y estratégico-comunicativo; promover la autonomía académica mediante el uso del idioma inglés como herramienta para el acceso a nuevos conocimientos; desarrollar la competencia intercultural mediante el acercamiento a otras culturas y modos de pensamiento; mejorar la competencia socio-comunicacional para facilitar su inserción en el mundo profesional, académico y científico; desarrollar las macro-destrezas comprensión oral y escrita y producción oral y escrita que permitan a [las y] los estudiantes interactuar en ámbitos académicos, científicos y profesionales, con las limitaciones de sus niveles de logro, [y] desarrollar el conocimiento básico de los géneros disciplinares propios de las ciencias económicas (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019, sección “Objetivos específicos”).

A propósito del enfoque teórico-metodológico adoptado en esta asignatura, se sigue un enfoque comunicacional fundamentado en la lingüística cognitiva-funcional. Según esta corriente teórica, quienes usan una determinada lengua, desarrollan sus recursos lingüísticos, a partir de un conjunto de habilidades cognitivas, para la construcción de significados en situaciones comunicativas que les resultan relevantes. Se trata de un enfoque orientado a la acción, en el que las usuarias y los usuarios son concebidos como

agentes sociales que deben realizar distintas tareas, que, en su mayoría, requieren del uso del lenguaje en contextos y situaciones específicas. Por consiguiente, esta visión del lenguaje demanda el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas del estudiantado a través de la concreción de tareas que simulen las tareas de su futura realidad profesional. En esta asignatura, se adopta entonces el enfoque basado en tareas, que consiste en la puesta en práctica de un plan de actividades que requiere que el estudiantado procese el lenguaje pragmáticamente, con el propósito de completar una tarea final en la que el uso del lenguaje simule el uso que quienes egresan harán de éste en el mundo real (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019).

Los niveles de logro a alcanzar en el curso de la asignatura se basan en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas. Este documento ofrece un sistema de niveles de logro que constituye una base de referencia reconocida a nivel internacional para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas. Establecer los niveles de logro de las cuatro macrohabilidades lingüísticas que se desarrollan en esta asignatura en relación con los del MCER es de suma importancia en el contexto de internacionalización del trabajo y la educación, ya que estos niveles también sirven de referencia para las empleadoras y los empleadores y las instituciones que otorgan becas de estudio en diferentes países. En lo que respecta a la comprensión lectora, macrohabilidad en la que se centra este trabajo, el nivel de logro a alcanzar es el de lector/a independiente B1.2 (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019). Se trata de un nivel de logro intermedio entre los niveles B1 y B2, propuestos por el MCER, los cuales se describen a continuación:

- B2: Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- B1: Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019, sección “Sobre los niveles de logro”).

En la presente investigación se intentó entonces realizar una descripción más precisa del nivel B1.2, y se detallaron las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas que corresponden específicamente a éste en el contexto de ICE.

Cabe aclarar que el nivel de logro B1.2 es correlativo con el nivel B1, establecido para la comprensión lectora en Idioma Extranjero II (Inglés), asignatura correlativa anterior a ICE. Idioma Extranjero II (Inglés), a su vez, es correlativa con Idioma Extranjero I (Inglés). Estos dos últimos espacios

curriculares forman parte de un ciclo inicial de inglés orientado a la enseñanza de esta lengua con fines generales, que es común a todas las carreras de grado de la UNL (UNL, 2014, Res. C.S. N°82/14).

En ICE, el nivel de logro B1.2 se establece para la evaluación de la comprensión lectora en las dos modalidades de acreditación de la asignatura definidas en el Programa:

- Se acredita mediante la aprobación de un examen final escrito y oral. El examen contempla la evaluación de cuatro macro-destrezas: comprensión oral, producción oral, lecto-comprensión y producción escrita, desde un punto de vista comunicacional y orientado hacia los discursos académico-profesionales de las Ciencias Económicas (...).
- Promoción por parciales: se requiere el 80% de asistencia y la aprobación de dos parciales que evalúan cuatro macro-destrezas: comprensión oral, lecto-comprensión (primer parcial); producción oral y producción escrita (segundo parcial). Para promocionar la asignatura [la o] el estudiante deberá aprobar las cuatro macro-destrezas evaluadas en los dos parciales, con la posibilidad de un examen recuperatorio. Para acceder al examen recuperatorio, [la o] el estudiante deberá haber aprobado por lo menos dos de las cuatro macro-destrezas que se cubren en los parciales. El examen recuperatorio evaluará sólo las macro-destrezas no aprobadas en los parciales, para lo cual se diseñarán exámenes especiales para cada macro-destreza que se evalúe. La nota final corresponderá al promedio de los dos parciales o al de las notas obtenidas en cada macro-destreza aprobada y el resultado del examen recuperatorio (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019, sección "Sistema de evaluación y régimen de promoción").

Para aprobar cada uno de los parciales o el examen recuperatorio, la o el estudiante deberá obtener una calificación mínima de 6 (seis), equivalente al 60%.

En torno a la evaluación de la comprensión lectora en ICE, es importante mencionar que ésta no sólo es sumativa, como se explicó en los párrafos anteriores. Es decir, la evaluación de la macrohabilidad no sólo tiene lugar al término del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando se administra el examen parcial, para cumplimentar los procesos administrativos de acreditación y certificación de los saberes del estudiantado (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002), requeridos por la Universidad. Durante las clases también se lleva a cabo la evaluación formativa de la comprensión lectora de las y los aprendientes. Se entiende por evaluación formativa a todas las actividades, realizadas por la docencia y el estudiantado, que proveen información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sirven como retroalimentación de éste y permiten hacer modificaciones pertinentes (William, 2009, citado en Perazzi y Celman, 2017). Durante el cursado de ICE, el estudiantado resuelve tareas de comprensión lectora que son similares, en cuanto a los contenidos y las competencias que las integran, a las tareas que se incluyen en el examen

parcial para evaluar la macrohabilidad. Éstas son, principalmente, tareas de opción múltiple, en las que se presentan preguntas u oraciones a completar y una serie de opciones para completar cada pregunta u oración, y tareas de relleno de espacios en blanco (*gap filling*), en las que se brinda una lista de cláusulas y oraciones para rellenar los espacios en blanco en un texto. Las tareas se presentan en el material de estudio de la asignatura, así como en el aula virtual de la misma. En las clases, la docencia enseña estrategias de comprensión lectora para que el estudiantado pueda resolver las tareas satisfactoriamente. De este modo, se intenta observar las dificultades que tiene el estudiantado y enseñar las estrategias necesarias para que, cuando llegue el momento del examen parcial, las y los cursantes puedan demostrar su competencia comunicativa.

En relación con las y los estudiantes que no logran acreditar el espacio curricular a través de las modalidades establecidas, el Régimen de Enseñanza para las carreras de grado de la FCE, en su artículo 46, modificado por Resolución CD N°614/11, determina que “[las alumnas y] los alumnos que se inscriban para cursar una asignatura cuatrimestral podrán solicitar una nueva inscripción cuando hayan transcurrido dos cuatrimestres desde la finalización del dictado en el que habían registrado su inscripción” (FCE, UNL, 2009, Régimen de Enseñanza, p. 10).

La evaluación del nivel de logro alcanzado por el estudiantado en la comprensión lectora es de especial interés en ICE , ya que, como se explicó anteriormente, esta asignatura pretende realizar un aporte sustantivo a la formación que brindan las disciplinas troncales de las carreras de grado de la FCE, y se entiende que la comprensión de textos específicos del ámbito de las ciencias económicas en la lengua extranjera es fundamental para el desarrollo académico y profesional de las y los estudiantes en el mercado laboral global (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019). Dado que se pretende dotar a quienes egresan con habilidades discursivas que les permitan desenvolverse en el nuevo mundo del trabajo, no delimitado por los emplazamientos geográficos, el diseño de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes y la validez de éstos han constituido, en los últimos años, una problemática central en ICE. El cuerpo docente de la cátedra ha mostrado un especial interés en el análisis de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, en el diseño de nuevos instrumentos a partir de material auténtico y en hacer modificaciones en estos instrumentos de modo tal que se pueda obtener, mediante su implementación, información significativa acerca de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el estudiantado, y así redefinir la propuesta pedagógica y optimizar estos procesos. Es en base a lo dicho anteriormente que se fundamenta y justifica la importancia de la realización de este estudio, el cual intentó dar respuesta a los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son exactamente las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas correspondientes al nivel de lector/a independiente B1.2, definido para ICE? ¿Cuáles son los criterios y las condiciones de validez que se deben considerar en el diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en el estudiantado, de acuerdo a los objetivos y al nivel de logro establecidos para esta macrohabilidad en el Programa de la asignatura? ¿Qué contenidos y competencias se deben contemplar en el diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en el estudiantado de ICE? ¿Permite el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos diseñados inferir que el estudiantado ha alcanzado el nivel de logro establecido para la comprensión lectora y determinar, por lo tanto, que los instrumentos cumplen con los criterios de validez definidos para la evaluación de esta macrohabilidad?

En esta investigación se procuró entonces hacer una metaevaluación de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en el estudiantado de ICE. Se identificaron los criterios de validez a contemplar en los instrumentos y, en función de éstos, se diseñaron instrumentos nuevos, a partir de material auténtico. Asimismo, se hizo el análisis de los resultados obtenidos de la implementación de estos instrumentos, con el fin de detectar ítems potencialmente problemáticos. La aplicación de los materiales diseñados y el análisis de los resultados obtenidos a partir de éstos permitieron hacer inferencias con respecto a si los instrumentos confeccionados contemplaban los criterios de validez identificados y permitían apreciar el nivel de logro alcanzado por el estudiantado en la comprensión lectora, así como realizar sugerencias con respecto al diseño de nuevos instrumentos para la evaluación de esta macrohabilidad en la asignatura.

## **3. OBJETIVOS**

A continuación, se detallan los objetivos generales y específicos de la presente investigación:

### **3.1 Objetivos generales:**

- Revisar los objetivos y el nivel de logro establecidos para la comprensión lectora del estudiantado en el Programa de la asignatura Inglés para las Cs. Económicas, con el fin de identificar los criterios de validez a contemplar en el diseño de nuevos instrumentos de evaluación de esta macrohabilidad.
- Diseñar nuevos instrumentos que respondan al nivel de logro y a los objetivos establecidos y los criterios de validez identificados, que refuercen las virtudes y mejoren las debilidades de los instrumentos empleados en la asignatura.

### **3.2 Objetivos específicos:**

- Revisar el descriptor del nivel de logro B1.2, propuesto para la comprensión lectora en Inglés para las Cs. Económicas, y adaptar éste al ámbito específico de la asignatura.
- Identificar los criterios y las condiciones de validez a contemplar en el diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en el estudiantado de Inglés para las Cs. Económicas.
- Producir nuevos instrumentos de evaluación de la comprensión lectora que respondan a los objetivos y al nivel de logro establecidos para esta macrohabilidad en el Programa de la asignatura, así como a los criterios de validez identificados.
- Aplicar los instrumentos de evaluación diseñados y analizar sus resultados con el fin de observar si éstos cumplen con los criterios de validez identificados.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 La evaluación de los aprendizajes en la educación superior universitaria

La evaluación de los aprendizajes es una práctica constitutiva central de todo proceso educativo, que dista de la mera aplicación de un instrumento o la medición de variables (Perazzi y Celman, 2017). Por el contrario, ésta implica la adopción de un posicionamiento teórico, por parte de la docencia, sobre la naturaleza del objeto de estudio y la toma de decisiones con respecto a los contenidos y las competencias a incluir en los instrumentos de evaluación, el diseño de éstos y las acciones a seguir a partir de los resultados obtenidos de su aplicación.

Durante muchos años, en el ámbito superior universitario, este complejo proceso fue abordado simplemente como la medición de los aprendizajes, la acreditación o la certificación (Litwin, 1998). Su problemática se vio reducida a la confección de instrumentos relativamente apropiados para este fin (Steiman, 2008), y se omitió el análisis interpretativo de los resultados recogidos a partir de la aplicación de dichos instrumentos. Esta visión reduccionista del proceso evaluativo se encuentra estrechamente vinculada a la noción de que la nota es un elemento indispensable para representar el saber, expuesta por Álvarez Méndez (2003). No obstante, como manifiesta este autor, si bien la nota permite la administración burocrática del saber, no lo representa y, menos aún, garantiza que haya tenido lugar la adquisición de conocimientos en el estudiantado. El autor define a la evaluación sumativa como un proceso cercano “al rendimiento de cuentas (...) y que se identifica con mecanismos de control burocrático-administrativos” (Álvarez Méndez, 2003, p. 115, citado en Perazzi y Celman, 2017, p.24).

En estas líneas, Álvarez Méndez hace referencia a la concepción tradicional de la evaluación sumativa, introducida por Scriven en 1967, según la cual la evaluación de los aprendizajes es una práctica que tiene lugar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando se administra un examen de manera formal. En este tipo de evaluación, el estudiantado no recibe una devolución de su actuación y la docencia no realiza un “proceso sistematizado de aprendizaje personal” a partir de los resultados obtenidos del examen (Marcipar Katz y Luciani, 2017, p.187). En relación con esta noción de la evaluación como mecanismo para la administración burocrática del saber, Perrenoud (2008) agrega que, en la escuela tradicional, la evaluación es una fábrica de “jerarquías de excelencia”, en la que sólo se clasifica al estudiantado de acuerdo a ciertas “normas de excelencia” y se sancionan los errores sin tratar de comprenderlos y ocuparse de éstos (pp. 10-11).

En la actualidad, la evaluación de los aprendizajes, abordada desde una perspectiva más integral, es un tema central en la agenda de una gran parte de las instituciones universitarias de nivel superior por varias razones. Como se mencionó anteriormente, una de estas razones es que de la evaluación dependen la certificación y la acreditación de los aprendizajes requeridos para la formación de quienes egresan. Otra razón es que la evaluación de los aprendizajes es uno de los elementos considerados en el momento de determinar la calidad educativa de las instituciones universitarias, tanto a nivel nacional como internacional. En nuestro país, por ejemplo, las evaluaciones institucionales llevadas a cabo por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para la acreditación de las universidades nacionales, se basan, entre otros indicadores, en el rendimiento académico del estudiantado en las distintas asignaturas, lo cual lleva a considerar a la evaluación de los aprendizajes como uno de los aspectos nucleares en la evaluación de las instituciones universitarias de nivel superior (Perazzi y Celman, 2017).

Otra razón por la cual la evaluación de los aprendizajes se convierte en un tema crucial en la agenda de la educación superior universitaria, quizás la más importante, es que este proceso tiene un impacto en las prácticas de enseñanza (Camilloni, 1998, citado en Perazzi y Celman, 2017), así como en la manera en la que quienes cursan una asignatura abordan su estudio (Di Matteo, 2013, citado en Perazzi y Celman, 2017), puesto que el estudiantado se centra en las nociones que se incluyen en los temarios de los exámenes y la docencia enfatiza, en sus clases, los tópicos que serán contemplados en la evaluación (Marcipar Katz y Luciani, 2017). En relación a este concepto, Carlino (2005, p.131, citado en Perazzi y Celman, 2017, p.24) agrega que “[las y] los estudiantes tienden a aprender más sobre qué y según cómo se [las o] los evalúa” que sobre lo que la docencia intenta enseñarles por otros medios, por lo cual hacer modificaciones en algún aspecto de la evaluación influye en la mejora de la enseñanza más que cualquier otra acción (Carlino, 2005, citado en Perazzi y Celman, 2017).

Consecuentemente, como afirma Camilloni (1998, p. 133, citado en Perazzi y Celman, 2017, p.24), el modo en el que se evalúa tiene “un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje” y opera “de manera muy efectiva, en reversa, como determinante de todas las prácticas pedagógicas”. La evaluación de los aprendizajes emerge entonces como una herramienta educativa imprescindible, capaz de proveer información fehaciente y útil para la emisión de juicios de valor acerca de objetos, conductas y planes a seguir. Si bien la evaluación no tiene un fin en sí misma, los juicios que se generan a partir de ésta sirven para la toma de decisiones con respecto al curso del proceso de enseñanza y aprendizaje (Camilloni, 1998).

En estos últimos enunciados, Camilloni (1998) hace referencia a lo que en otras obras se ha denominado “*washback effect*”, que puede traducirse como los efectos colaterales o secundarios de la evaluación de los aprendizajes. Entre quienes han desarrollado este término se encuentran Prodromou (1995), Bachman y Palmer (1996), Messick (1996) y Brown (2004), citados en Tejada y Castillo (2010). El término puede ser definido como “las consecuencias que tiene la evaluación en los procesos y en los productos del aprendizaje y de la enseñanza”. Estos efectos pueden incidir en las actitudes de quienes dirigen las instituciones educativas, la docencia y el estudiantado, así como también en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el currículum, la metodología de enseñanza y evaluación y los productos derivados de estos procesos (Tejada y Castillo, 2010, p. 455).

En relación con la noción de la evaluación de los aprendizajes como una práctica que brinda información relevante sobre el proceso educativo, Celman (1998) expresa que es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento si se dan ciertas condiciones en el seno de las instituciones educativas. Según esta autora, la evaluación de los aprendizajes no debe ser entendida como “un apéndice del proceso de enseñanza y aprendizaje”, frase que toma de Álvarez Méndez (1996, citado en Celman, 1998), sino como una parte integral de este proceso, en el cual la docencia debe procurar diseñar exámenes pertinentes al objeto evaluado, al estudiantado y a la situación educativa, y mejorar estos exámenes a partir de la reflexión sobre qué y cómo se enseña y los sentidos de estas prácticas. Asimismo, la docencia debe centrar su atención en obtener información sobre lo que desea evaluar, en qué y cómo comprende el estudiantado, y hacer reflexiones en función de los datos recogidos para descubrir relaciones entre los procesos y las estrategias de aprendizaje desarrollados en las clases y los logros alcanzados por el estudiantado, para luego proceder a la toma de decisiones. Celman (1998) expresa que convertir a la evaluación de los aprendizajes en una herramienta de conocimiento requiere del trabajo reflexivo y consciente de las y los participantes en el proceso evaluativo, así como de un medio educativo que valore estas actividades y brinde las condiciones institucionales y materiales necesarias para el desarrollo de la labor docente en este campo.

A propósito de la relevancia del contexto en el que se sitúa el proceso de evaluación de los aprendizajes, Rafaghelli (2009) agrega que es necesario pensar en las características de cada escenario institucional y considerar las culturas, políticas, acciones y prácticas concretas propias de éste. Steiman (2008), por su parte, se refiere a la evaluación de los aprendizajes como un proceso que permite conocer información, “emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en el cual se interviene en un (...) contexto sociohistórico particular”, tomar decisiones y justificar los juicios de valor realizados (pp. 142-143).

En los últimos años, la noción de la evaluación de los aprendizajes como una herramienta que provee información valiosa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en un contexto en particular ha llevado a la adopción de una triple concepción evaluativa en el seno de algunas universidades, tal como la presentada en el informe publicado en el año 2012 por el organismo *Board of Studies, Teaching & Educational Standards*, de Australia: “*assessment as learning, assessment for learning and assessment of learning*”, que se traduce como “evaluación como aprendizaje, evaluación para el aprendizaje y evaluación de los aprendizajes”. La evaluación para el aprendizaje brinda al profesorado:

información sobre el conocimiento y [las] competencias de [las y] los estudiantes para ser utilizada como input en la planificación de su desempeño docente, considerando que en dicho desempeño se incluyen las acciones que permitan a [las y] los estudiantes recibir el feedback adecuado para el mejoramiento de sus aprendizajes (Marcipar Katz y Luciani, 2017, p. 190).

La evaluación como aprendizaje provee al estudiantado de “las herramientas para la autorreflexión de los avances y [el] déficit en los aprendizajes”. Es decir, el estudiantado recibe las devoluciones de la docencia para identificar sus debilidades y errores y, de este modo, toma conciencia acerca de su propio proceso de aprendizaje. Finalmente, la evaluación de los aprendizajes otorga a la docencia “algunos elementos para estimar o apreciar los logros de los aprendizajes de [las y] los estudiantes de acuerdo con los objetivos y estándares establecidos” en un determinado espacio curricular. Estos elementos permiten a la docencia diseñar la evaluación de los aprendizajes de modo tal que ésta posibilite la recolección de información sobre la enseñanza y el aprendizaje en una asignatura en particular, así como la toma de decisiones en relación con la acreditación en dicha asignatura (Marcipar Katz y Luciani, 2017, p. 190).

Son estas últimas representaciones acerca de la evaluación de los aprendizajes las que se toman como base de referencia en la presente investigación. Aquí se entiende que la evaluación de los aprendizajes es un proceso complejo, que debe ser analizado en el marco de las políticas de la institución en el que se lleva a cabo, en relación con el perfil definido para las egresadas y los egresados, y en consonancia con los objetivos y niveles de logro establecidos en una determinada asignatura. Asimismo, se adopta una concepción de la evaluación de los aprendizajes que dista de la visión tradicional de la evaluación sumativa, en la que la evaluación es asociada meramente con la acreditación y la certificación de los saberes del estudiantado al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta investigación se adhiere a una visión superadora de la concepción tradicional de la evaluación sumativa, ya que se asume que la evaluación de los aprendizajes actúa como condicionante de los procesos de enseñanza y

aprendizaje y brinda información valiosa sobre estos procesos, que luego permite efectuar mejoras en la propuesta pedagógica. Es a partir de la adopción de esta concepción que surge la necesidad de evaluar los instrumentos diseñados para apreciar los logros del estudiantado de Inglés para las Cs. Económicas (ICE) en lo que respecta a la comprensión lectora.

## **4. 2 La metaevaluación en la educación superior universitaria**

### **4.2.1 Algunas definiciones de metaevaluación**

La metaevaluación de los aprendizajes puede ser definida como la evaluación de las evaluaciones de los aprendizajes. La metaevaluación consiste en “la evaluación aplicada a una evaluación realizada sobre un objeto, ente o sobre alguna actividad humana” (Marcipar Katz y Luciani, 2017, p.187). Asimismo, este proceso puede ser concebido como “una investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de una evaluación” (García Sánchez, 2009, p.1).

Si bien las obras escritas sobre la evaluación de los aprendizajes son numerosas, la cantidad de publicaciones referidas específicamente a la metaevaluación de éstos es menor, puesto que muchos de los trabajos sobre la metaevaluación tratan acerca del análisis del proceso evaluativo en general. En la mayor parte de estas obras se atribuye la creación del término a Michael Scriven, quien lo introduce en el artículo “*An Introduction to Meta-evaluation*”, publicado en “*Educational Products Report*” en 1969, y luego realiza la presentación formal del concepto en su tesoro de términos sobre evaluación, “*Evaluation Thesaurus*”, en 1991. En este escrito, Scriven hace alusión a la relevancia y las implicancias de realizar metaevaluaciones formativas, así como también sumativas, y manifiesta que la metaevaluación es una exigencia profesional con la que deben cumplir las y los evaluadores en todas las disciplinas, dado que la manera en la que se diseña y administra la evaluación de cualquier actividad humana es responsable de los resultados de dicha evaluación (Luciani, 2020; Marcipar Katz y Luciani, 2017). Scriven (1991, citado en Marcipar Katz y Luciani, 2017) define a la metaevaluación como “una fase terminal del trabajo de evaluación (...), [que] consiste en la aplicación de listas de comprobación para construir un juicio sobre el resultado de la evaluación original” (p.188). Estas listas permiten realizar una descripción comprehensiva del proceso de evaluación y de los múltiples elementos involucrados en la evaluación original (Marcipar Katz y Luciani, 2017).

El problema central de todo proceso de metaevaluación es la definición de los elementos y criterios a partir de los cuales se realizará la evaluación de la evaluación (García Sánchez, 2009). En relación a esta problemática, en 1983, Scriven elabora la lista “*Key Evaluation Checklist*” (KEC), cuya última revisión

fue hecha en 2007 (Scriven, 2007). Si bien la lista fue creada con el fin de realizar un informe exhaustivo sobre el proceso de evaluación, ésta también puede ser implementada para la metaevaluación. Entre los elementos a considerar en el proceso de metaevaluación se encuentran:

el diseño del estudio, [el] personal de la evaluación, así como [el] calendario de la misma, la procedencia de los criterios empleados (..), los antecedentes y el contexto de la evaluación, la identificación de las audiencias, la estimación de los valores, costes y recursos, la valoración del proceso de investigación, los resultados del mismo, las alternativas existentes a la evaluación, la posibilidad de generalización de ésta y, por último, la significación global de la investigación evaluativa (García Sánchez, 2009, p.3).

Asimismo, la metaevaluación puede incluir recomendaciones sobre el uso de la evaluación, elaboradas a partir de los resultados del proceso de evaluación de la evaluación (García Sánchez, 2009).

Otro trabajo realizado por Scriven con el propósito de dilucidar las condiciones que se deben contemplar en todo proceso de metaevaluación es la lista "*The Meta-evaluation Checklist*" (MEC). Según este escrito, la metaevaluación debe ser un "estudio comprensivo, comprensible, creíble, ético, (...) que sea factible de ser llevado a la práctica, suficiente pero no excesivamente preciso, (...) oportuno, seguro, válido y 'rentable' en términos de coste-eficacia" (García Sánchez, 2009, p.3). Asimismo, la metaevaluación debe dar cuenta de los estándares de valor empleados y estar en consonancia con las necesidades de las audiencias a las que el estudio será presentado (García Sánchez, 2009).

Otra lista similar a las mencionadas anteriormente es presentada por Stufflebeam en la Universidad de Western Michigan en 1975, en el trabajo "*Meta-evaluation*" mimeo. Luego, en 1993, una versión depurada de las listas de comprobación de Scriven y de Stufflebeam es expuesta por Stufflebeam y Shinkfield en el libro "Evaluación Sistemática" (Díaz, 2001). Uno de los aportes más interesantes de la obra de Stufflebeam (1974, citado en Dopico Mateo, 2003) es la idea de que la metaevaluación, como proceso formativo, debe brindar recomendaciones que contribuyan al perfeccionamiento del diseño y la conducción de los estudios evaluativos y, como proceso sumativo, debe ser llevada a cabo de manera retroactiva con el propósito de emitir juicios sobre el mérito del trabajo evaluativo finalizado.

Posteriormente, han surgido otros escritos sobre metaevaluación, tal como la sección sobre este tema presentada, en 1994, por House en el libro "Evaluación, Ética y Poder", que había sido publicado originalmente en inglés en 1980. Este autor introduce un enfoque cualitativo centrado en los sistemas de evaluación, los objetivos y la toma de decisiones, y propone considerar la causalidad, la eficacia, la eficiencia, la programabilidad y la cuantificación de variables. Asimismo, House persigue la comprensión

del proceso evaluativo mediante una descripción holística de éste, y contempla la gran cantidad de variables interactivas que confluyen en dicho proceso (Díaz, 2001). House considera que la evaluación no sólo debe ser creíble sino también justa y estar fundada en la autonomía de las audiencias y en la igualdad de éstas en lo que respecta a la participación en el proceso de evaluación (García Sánchez, 2009).

Otra obra centrada en la metaevaluación es "*Linking Auditing and Metaevaluation*", escrita por Schwandt y Halpern en 1988. Estos autores destacan la relevancia de los "criterios de rigor y la capacidad de convencimiento de las evaluaciones" (Díaz, 2001, p.173). Consecuentemente, en esta obra se otorga una gran importancia a las etapas de preparación y planificación, las cuales son centrales para la determinación de la auditabilidad, verosimilitud y credibilidad de la evaluación (Díaz, 2001). La definición de los criterios que servirán de marco de referencia para la metaevaluación se hará en base a los objetivos de la investigación y de la perspectiva que adopte la meta-evaluadora o el meta-evaluador (García Sánchez, 2009). "No es posible definir estándares universalmente válidos para la realización de todo tipo de metaevaluación, puesto que éstos dependerán de lo que quien investigue estime que es la calidad en evaluación" (Schwandt y Halpern, 1988, citado en García Sánchez, 2009, p.3).

Otro trabajo relevante es "Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje", presentado por Santos Guerra en 1999. Este autor define a la metaevaluación a partir de una comparación sistemática entre este proceso y el de evaluación (Díaz, 2001). En esta obra Santos Guerra manifiesta que la metaevaluación debe considerar cinco cuestiones centrales que comprenden todos los elementos críticos para explicar las evaluaciones: el rigor, la mejora, la ética, el aprendizaje y la transferencia (Sánchez Rincón y Sánchez Olavarría, 2017). Este autor define a la metaevaluación como:

un proceso social de aprendizaje quizás no tan complejo ni tan rico como la propia evaluación, pero no menos importante. Por ello (...) se necesita algo más que un conjunto bien estructurado o una lista de criterios, se necesita que [la meta-evaluadora o] el meta-evaluador, al menos, plantee interrogaciones, sugerencias y perspectivas que alimenten la comprensión misma de [las evaluadoras y] los evaluadores y de la audiencia (Santos Guerra, 1999, p.267, citado en Luciani, 2020, sección 2 "Marco teórico", párr.8).

En los últimos años, tanto la evaluación como la metaevaluación han ocupado un lugar central en la educación superior universitaria. La evaluación de los sistemas educativos, en particular, se ha llevado a cabo, principalmente, en Francia, Suecia, Noruega, y más recientemente en Uruguay y Argentina. Del mismo modo, se han puesto en marcha planes sistemáticos de evaluación en Inglaterra, Holanda, Francia, Argentina, México y República Dominicana. Se han confeccionado indicadores de calidad educativa en Estados Unidos, Francia, Dinamarca y Suiza. Además, algunos organismos Internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Unión Europea y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), han implementado programas destinados a la creación de políticas de evaluación educativa. Dado que todos estos programas y sistemas de evaluación, a su vez, han sido evaluados, también ha tenido lugar un desarrollo considerable del campo de la metaevaluación (Marcipar Katz y Luciani, 2017)

En cuanto al contexto de nuestra universidad, se pueden mencionar algunos proyectos interesantes relacionados con el área de metaevaluación. Uno de ellos, vinculado con la metaevaluación de los aprendizajes en las lenguas extranjeras, temática en la que se centra esta investigación, es el proyecto CAI+D 2016 “La meta-evaluación de los aprendizajes universitarios como insumo para mejorar la calidad educativa en inglés y matemática”. Este proyecto fue elaborado con el propósito de evaluar las evaluaciones de los aprendizajes en Inglés y Matemática en la Facultad de Cs. Económicas, identificar los cambios necesarios para el incremento de la calidad de los procesos de evaluación y establecer las condiciones “epistemológicas, didácticas, culturales y tecnológicas adecuadas para promover el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en dichas asignaturas” (Marcipar Katz y Luciani, 2017, p.192). Otro proyecto más reciente, en el marco del cual se realizó la presente investigación, es CAI+D 2020 “Instrumentos de evaluación de los aprendizajes: procesos de diseño y de validación para las áreas de Inglés y Matemática en la Facultad de Cs. Económicas, UNL”, destinado, como su nombre lo indica, a perfeccionar los procesos de confección y validación de las evaluaciones en las asignaturas Inglés y Matemática (FCE, UNL, 2020, Proyecto CAI+D 2020 “Instrumentos de evaluación de los aprendizajes: procesos de diseño y de validación para las áreas de Inglés y Matemática en la FCE, UNL”).

En resumen, de acuerdo a lo expuesto en estas obras y proyectos, que son algunos de los más significativos en relación con el campo de la metaevaluación, este término tiene dos acepciones, las cuales son igualmente útiles y necesarias. Según la primera acepción, coincidente con la definición inicial del término realizada por Scriven, la metaevaluación es una etapa terminal del trabajo de evaluación, que consiste en la realización de una serie de actividades, entre las que se incluyen la confección de listas de comprobación y la aplicación directa de éstas a un caso específico, para luego emitir un juicio sobre la evaluación como resultado. La segunda acepción es más comprehensiva y se relaciona con “dar sentido y explicar el significado del conjunto de actividades humanas que se reconocen como evaluación” (Díaz, 2001, p.175).

En su sentido más amplio, la metaevaluación incluye el análisis y la explicación de los siguientes elementos: el proceso de la evaluación; los resultados o productos de ésta; quiénes llevan a cabo la evaluación; los modelos y las categorías que son empleados como referencia para la evaluación, y la metodología, la epistemología y los paradigmas científicos predominantes que sirven como fundamento

para la evaluación. Por consiguiente, la metaevaluación debe posibilitar la comprensión de la evaluación desde una perspectiva ética y política, trascender los resultados de la evaluación y contemplar la totalidad de los determinantes de ésta, entre los que se encuentran:

los valores en juego, las actitudes y la conducta [de la evaluadora o] del evaluador y de [las afectadas y] los afectados; la metodología; la lógica; la estructura; la estética: los aspectos formales de la presentación y el estilo, y los lenguajes y la codificación (Díaz, 2001, p. 177).

Asimismo, la metaevaluación debe presuponer “retroalimentación y aprendizaje” (Díaz, 2001, p.177).

Es principalmente esta última acepción del término metaevaluación la que sustenta la evaluación de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes llevada a cabo en la investigación. Se propone aquí un proceso de metaevaluación de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora del estudiantado de ICE que incluye los criterios a contemplar en el diseño de los instrumentos; el nivel de logro y los objetivos determinados para la macrohabilidad en la asignatura; el enfoque teórico y metodológico adoptado para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua extranjera; las necesidades del estudiantado y las políticas de la institución. Se trata de un proceso de metaevaluación que intenta obtener información sobre los criterios a contemplar en la confección de los instrumentos de evaluación para luego perfeccionar su diseño. Es una instancia de aprendizaje docente con el propósito de mejorar la calidad de la evaluación de los aprendizajes del estudiantado.

## **4.2.2 La validez de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes**

Un aspecto fundamental a considerar cuando se realiza la metaevaluación de un determinado proceso de evaluación de los aprendizajes es la validez de los instrumentos empleados. La construcción del término validez ha recibido distintos aportes, que se relacionan con distintas posturas teóricas sobre la formación que se debe ofrecer al estudiantado en un determinado campo disciplinar, los procesos psicológicos que se espera que el estudiantado desarrolle, el modo en el que deben manifestarse dichos procesos para que la docencia pueda inferir que éstos realmente han tenido lugar, las tareas que se diseñan para recolectar esas evidencias y el establecimiento de distintos niveles de logro para apreciar la calidad de los aprendizajes (Camilloni, 2010).

Antes de continuar con el análisis de este concepto, es importante mencionar que, a diferencia de lo que propone el enfoque conductista psicométrico, que otorga relevancia a la confiabilidad de un instrumento por sobre la validez de éste, en la presente investigación, de acuerdo a lo expuesto por Camilloni (2010), se entiende que es posible analizar la validez separándola de la confiabilidad, y que, si

bien la confiabilidad es deseable, es secundaria con respecto a la validez, puesto que esta última posee mayor significatividad. La confiabilidad de un instrumento se refiere a “la consistencia y precisión de sus resultados” (Ravela, 2006, p.66, citado en Luciani, 2020, sección 2.3 “La confiabilidad”, párr.1). Sin embargo, los resultados pueden ser imprecisos, dado que puede haber diferencias en la estimación del nivel de error y de los puntajes cuando la evaluación es llevada a cabo por varias personas y, en consecuencia, de los resultados. Además, aunque la confiabilidad se logre, un instrumento puede no ser válido si “no evalúa el constructo esperado” (Luciani, 2020, sección 2.3 “La confiabilidad”, párr.1). Finalmente, los resultados también pueden verse afectados por las diferencias inter estudiantes (Ravela, 2006).

La definición de la validez de los instrumentos de evaluación ha mostrado una evolución en el transcurso de los años. Esta evolución ha tenido como resultado el desarrollo de conceptualizaciones más complejas y acabadas del término. Las primeras definiciones eran simples y trataban acerca de si un instrumento realmente medía lo que se pretendía evaluar con él (Kelley, 1927, Guilford, 1946 en Crisp, 2017). Por consiguiente, en estas definiciones la validez era considerada como una propiedad de la evaluación en cuestión (Luciani, 2020).

Esta noción de validez dio lugar a dos conceptualizaciones erróneas. “La primera de éstas era considerar que dos tests que aseguraban evaluar lo mismo, en verdad lo hacían; y la segunda era que dos tests que afirmaban evaluar dos cosas diferentes realmente diferían” (Swanfield, 2008, p.125, citado en Luciani, 2020, sección 2.1 “¿Para qué evaluar las evaluaciones?”, párr.4). Consecuentemente, en esta etapa, la preocupación de quienes administraban una evaluación se centraba en determinar que ésta evaluara lo que pretendía evaluar y en analizar, principalmente, su contenido. Por lo tanto, este aspecto de la validez recibió la denominación de “validez de contenido”. Sin embargo, se observó que en algunos casos no era posible definir claramente el contenido a evaluar, por lo cual se decidió incorporar otro aspecto de la validez, llamado “validez predictiva”, el cual está vinculado con un criterio en particular. La determinación de este aspecto de la validez consiste en establecer, por ejemplo, si hay correspondencia entre los resultados obtenidos por el estudiantado en un examen específico y el éxito del ciclo escolar. Durante varios años, los conceptos “validez de contenido” y “validez referida a un criterio” tuvieron preponderancia en el diseño y la implementación de los instrumentos de evaluación. No obstante, el proceso de validación de un instrumento no siempre puede ser llevado a cabo sólo en función de estos dos aspectos (Luciani, 2020).

Por lo tanto, posteriormente, Messick (1980) presentó una nueva definición de validez: la validez de un examen se relaciona con las inferencias que pueden hacerse a partir de éste. “Un examen es válido si sus resultados respaldan las decisiones que deseamos tomar – es decir, las inferencias que realizamos

a partir de las calificaciones de los exámenes deben ser válidas” (Messick, 1980, citado en Luciani, 2020, sección 2.1 “¿Para qué evaluar las evaluaciones?”, párr. 5).

Se produjo entonces un cambio en el proceso de validación de las evaluaciones, el cual comenzó a focalizarse en la interpretación de los resultados obtenidos mediante la realización de inferencias y en la elaboración de conclusiones en función de dichos resultados.

Si las interpretaciones, inferencias y conclusiones que se pueden realizar a partir de los resultados de una evaluación demuestran que [las y]los estudiantes han aprendido los conocimientos y desarrollado las competencias que constituyen el dominio a evaluar, podemos decir que las mismas son válidas (Luciani, 2020, sección 2.1 “¿Para qué evaluar las evaluaciones?”, párr.6).

De este modo, surgió una conceptualización triárquica de validez que no sólo comprendía las nociones de criterio y contenido, sino también la de constructo o dominio a evaluar (Crisp, 2017). Messick (1991, 1992, 1996, citado en Camilloni, 2010, pp.26-27) resume estas nociones de la siguiente manera:

- Validez referida a criterios: depende de la relación sistemática que existe entre los criterios que se emplean para la calificación de la (...) evaluación y los criterios de logro establecidos para el aprendizaje que se evalúa. La prueba debe proveer evidencias de que el desempeño de [las alumnas y] los alumnos en esa prueba permite hacer inferencias respecto de cuáles han de ser las calificaciones que se van a otorgar y que se corresponden con la acreditación prevista de sus aprendizajes (...).
- Validez de contenido: depende de la correspondencia entre los aprendizajes de [las alumnas y] los alumnos en cuanto a conocimientos, destrezas, competencias (...) y los que se prescribe que logren en el currículo o programa de estudio.
- Validez de construcción [o constructo]<sup>2</sup>: corresponde a la capacidad de la prueba para evaluar los procesos psicológicos que [las alumnas y] los alumnos ponen en juego en la realización de las tareas cuyo aprendizaje se evalúa. [Los] procesos cognitivos (...) se modelizan de acuerdo con una construcción teórica de los aprendizajes y las tareas específicas (...).

Después de un período en el que se utilizaron los tres tipos de validez anteriormente mencionados, se advirtió que la validez de constructo estaba integrada por la validez de contenido y la referida a criterios. Teniendo en cuenta estas consideraciones, Messick (1980, citado en Luciani, 2020) definió a la validez de constructo como un concepto unificador que comprende la validez de contenido y la referida a criterios, por lo cual estos aspectos de la validez deben ser considerados en la comprobación

---

<sup>2</sup> En esta investigación se entiende que el uso del término “validez de constructo” es más apropiado que “validez de construcción” para hacer referencia al dominio a evaluar.

de las inferencias que se hacen a partir de las evaluaciones. Posteriormente, Messick (1989, p.13, citado en Luciani, 2020, sección 2.1 “¿Para qué evaluar las evaluaciones?”, párr.9) redefine el concepto de validez como “un juicio evaluativo integrador del grado en el cual la evidencia empírica y las razones teóricas respaldan la adecuación de las inferencias basadas en las calificaciones y otros modos de evaluación”. Se entiende aquí que una evaluación no sólo debe permitir realizar una medición válida de un determinado proceso de aprendizaje, sino también hacer inferencias precisas acerca de éste (Luciani, 2020). Así pues, emergió una concepción de validez más amplia y unificada que comprende también la pertinencia de las interpretaciones y los usos que se hacen de los resultados de las evaluaciones (Messick, 1989, citado en Crisp, 2017).

Messick (1991, 1992, 1996, citado en Camilloni, 2010, pp.27-28) propuso entonces que, para determinar la validez de un instrumento en particular, de manera exhaustiva y adecuada, es necesario considerar seis aspectos, los cuales son interdependientes:

- De contenido: se trata de los conocimientos, las destrezas y otros atributos que se manifiestan en las tareas evaluadas cuando el muestreo de los contenidos es adecuado.
- Sustantiva: corresponde a la verificación empírica de que los procesos que corresponden al dominio evaluado se evidencian en la prueba, de acuerdo con un modelo fundamentado teóricamente acerca de cuáles son esos procesos y siempre que, también, el muestreo de los procesos sea apropiado.
- Estructural: el sistema de puntuación de la prueba es consistente con las manifestaciones del modelo construido respecto de los procesos necesarios para la realización exitosa de la tarea en evaluación.
- Generalizabilidad: refiere a la capacidad de la prueba para ofrecer resultados que se pueden generalizar y transferir a otros contenidos, (...) procesos, a otras situaciones, (...) tareas y a otros grupos pertinentes de la población que se evalúa.
- Factores externos: refiere a los alcances y la correspondencia o correlación que tienen las puntuaciones resultantes de la prueba (...) respecto de otras formas o pruebas (...) o de conductas no evaluadas, de acuerdo con las evidencias empíricas que se recogen.
- Aspectos consecuenciales: depende de los efectos que tiene la interpretación y el uso de los resultados de la prueba, ya que debe haber evidencia de que son positivos y sólo mínimamente adversos (...) para (...) [los] grupos relacionados con la evaluación efectuada.

En consonancia con esta definición unificadora, Camilloni (2010) manifiesta que la validez de un instrumento no debe ser concebida como una cualidad del mismo. Por el contrario, ésta se relaciona con el uso que se hace del instrumento con un fin determinado. La determinación de la validez de una

evaluación debe ser un proceso continuo, en el que las interpretaciones y acciones de la meta-evaluadora o del meta-evaluador gocen de honestidad. Asimismo, debe ser un proceso en el que se determinen los conocimientos y las competencias que se espera que el estudiantado desarrolle y se analicen el grupo al que está dirigida la evaluación, los propósitos específicos de ésta y las decisiones adoptadas en base a los resultados obtenidos. Como afirma Luciani (2020, sección 2.1 “¿Para qué evaluar las evaluaciones?”, párr. 10), toda evaluación es “una instancia situada”. Por ende, la validez de una evaluación está estrechamente vinculada a su “uso específico (..) en un contexto particular”, en el que ésta es “administrada a un grupo de estudiantes específico, que esperan que sus conocimientos y competencias sean acreditados.

A modo de conclusión de esta sección, la definición integradora de validez presentada por Messick, así como las nociones derivadas de ésta, introducidas en el párrafo anterior, son las conceptualizaciones que sirven como sustento del proceso de validación de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en ICE, llevado a cabo en la presente investigación.

### **4.3 La comprensión lectora en una lengua extranjera**

La comprensión lectora en una segunda lengua <sup>3</sup> y en una lengua extranjera <sup>4</sup> (LE) es una macrohabilidad que ha adquirido una gran importancia en la sociedad actual. Dado que la mayoría de los países son multilingües, se espera que la ciudadanía sea capaz de dominar más de un idioma. El desarrollo de la comprensión lectora en inglés, en particular, es un tema que ocupa a una gran parte de las y los estudiantes de esta lengua, puesto que el inglés continúa extendiéndose, no sólo como una lengua internacional, sino también como la de la ciencia, tecnología e investigación. Son muchas las personas que necesitan desarrollar esta macrohabilidad, a niveles razonablemente altos de competencia, para lograr sus objetivos personales, laborales y profesionales (Grabe y Stoller, 2013).

Grabe y Stoller (2013) expresan que si bien se podría definir a la comprensión lectora como la capacidad para extraer el significado de un texto e interpretar su información de manera adecuada, esta conceptualización resulta insuficiente para entender la verdadera naturaleza de la macrohabilidad, debido a que en la definición no se transmite la idea de que hay varias formas de abordar la lectura, así como

---

<sup>3</sup> Se entiende como segunda lengua a aquella que no es la lengua nativa de una persona; la persona adquiere la segunda lengua en un contexto formal o natural de aprendizaje, en un país donde esta lengua coexiste como oficial y/o autóctona con otra/s lengua/s (Centro Virtual Cervantes, 2022a).

<sup>4</sup> Se entiende como lengua extranjera a la que no constituye la lengua nativa de una persona; la persona estudia la lengua en un país donde ésta no es ni oficial ni autóctona (Centro Virtual Cervantes, 2022a).

tampoco se contempla la variedad de habilidades, procesos y conocimientos que entran en juego cuando se intenta comprender un texto. Por esta razón, resulta esencial explorar los propósitos de quienes leen en una lengua extranjera, la naturaleza de la comprensión lectora y algunos modelos explicativos acerca de cómo funciona esta macrohabilidad.

### 4.3.1 Los propósitos de las lectoras y los lectores

Quienes leen lo hacen con distintos propósitos, y cada propósito supone el desarrollo de diferentes procesos y estrategias. Según Grabe y Stoller (2013), estos son algunos de los principales propósitos:

- Realizar una lectura rápida y buscar información simple: consiste en escanear (*scanning*) el texto en busca de una palabra, frase o información específica, así como leer los distintos segmentos del escrito rápidamente para tener una comprensión básica de estas partes y lograr la comprensión general (*skimming*). Este último proceso implica inferir en qué partes del texto se ubica la información más importante.
- Leer para aprender: ocurre en contextos académicos y profesionales, en los cuales una persona necesita aprender una cantidad considerable de información a partir de un texto. La lectura con este fin requiere del desarrollo de habilidades para recordar las ideas principales y secundarias, reconocer y construir marcos retóricos para comprender cómo se encuentra organizada la información y vincular el texto con los conocimientos previos de quien lee, a partir de una serie de inferencias.
- Leer en busca de información para luego elaborar un texto escrito o escribir una reseña del texto leído: implica una evaluación crítica de la información que se lee para luego decidir qué información integrar y cómo integrarla en función del objetivo con el que se elabora el texto escrito. Este propósito supone el desarrollo de habilidades para seleccionar, criticar e integrar información.
- Leer para lograr la comprensión general del texto: involucra el procesamiento rápido y automático de las palabras, el desarrollo de fuertes habilidades para construir el significado general del texto, así como una representación mental de las ideas principales de éste, y la coordinación eficiente de varios procesos cognitivos en un período de tiempo muy corto.

En ICE, de acuerdo a lo expuesto en la sección 2 sobre los objetivos específicos de la asignatura (Ver p. 16), el desarrollo de la comprensión lectora en el estudiantado se centra principalmente en la realización de una lectura rápida y la búsqueda de información simple, la lectura para el aprendizaje y la lectura para lograr la comprensión general de un texto. En menor medida, se fomenta también la

lectura orientada a la búsqueda de información para la elaboración de un texto escrito. Usualmente, se le pide al estudiantado que lea un texto simple, por ejemplo, un correo electrónico o un breve informe sobre la situación de una empresa, para luego integrar parte de esta información en una producción escrita, también breve y sencilla, como un correo electrónico.

### 4.3.2 Leer con fluidez

Leer de manera fluida no es una práctica sencilla, menos aún si la lectura se lleva a cabo en una lengua extranjera. La interpretación adecuada de la información de un texto requiere de la combinación simultánea de procesos cognitivos específicos, de manera eficiente, coordinada y rápida. Además, algunos de estos procesos deben tener lugar de manera automática (Breznitz, 2006, citado en Grabe y Stoller, 2013). Quien lee con fluidez reconoce las palabras rápidamente, las mantiene activas en su memoria operativa<sup>5</sup> (Baddeley, 2007, Baddeley, Eysenck y Anderson, 2009, citados en Grabe y Stoller, 2013), analiza la estructura de las oraciones para ensamblar los significados de las palabras que se adecuan a una determinada cláusula y, de este modo, construye gradualmente las ideas principales del texto en su mente. Asimismo, se produce una interacción entre la información lingüística del texto y los conocimientos presentes en la memoria a largo plazo de la lectora o el lector (Grabe y Stoller, 2013).

Se entiende por procesos de lectura a la actividad cognitiva que involucra la integración de habilidades, estrategias, recursos atencionales y conocimientos previos. Las habilidades de lectura son las relacionadas con el procesamiento lingüístico y, generalmente, tienen lugar de manera automática, por ejemplo, el reconocimiento de las palabras y el procesamiento sintáctico. Las estrategias pueden ser definidas como las habilidades que están potencialmente abiertas a la conciencia y reflexión de quien lee, muestran su intención de abordar un problema específico en la lectura, tal como el desequilibrio entre la información del texto y su conocimiento, y sirven para monitorear la comprensión de manera continua (Anderson, 2009, Baker y Beall, 2009, Pressley, 2006, citados en Grabe y Stoller, 2013).

La comprensión de un texto es también un proceso de evaluación, dado que quien lee debe decidir si la información que procesa es coherente con respecto al propósito del texto y de la tarea de lectura que debe realizar. Además, como la lectura es un proceso de comprensión de información nueva, ésta implica un aprendizaje. Por último, leer es un proceso lingüístico. Para interpretar un texto, quien lee debe, primeramente, involucrarse lingüísticamente con el escrito, así como con su aspecto visual, y conocer el

---

<sup>5</sup> El término “memoria operativa” o “de trabajo” se emplea para hacer referencia a la estimulación mental que tiene lugar para el almacenamiento y procesamiento inmediato de información (Grabe y Stoller, 2013).

idioma en el que éste ha sido redactado, puesto que no es posible comprender un texto si no se reconocen los caracteres y palabras presentes en él (Grabe y Stoller, 2013).

### 4.3.3 Los componentes de las habilidades de lectura

Según Grabe y Stoller (2013), la lectura implica el desarrollo de procesos cognitivos de nivel inferior y superior. Los primeros son los procesos lingüísticos que tienen lugar de manera automática y están orientados al desarrollo de las habilidades de lectura. Los segundos son los procesos de comprensión, en los que quien lee hace uso de sus conocimientos previos y habilidades de inferencia. Ambos tipos de procesos se desarrollan en la memoria operativa o de trabajo, la cual puede ser definida como una red de información y operaciones que se activan en un momento dado para resolver una tarea específica (Baddeley, Eysenck y Anderson, 2009, citado en Grabe y Stoller, 2013).

Entre los procesos cognitivos de nivel inferior, se encuentra el reconocimiento rápido y automático de las palabras, también denominado acceso léxico, que implica reconocer una palabra y recordar su significado de manera inmediata y automática. Otro proceso de nivel inferior es el análisis sintáctico, mediante el cual quien lee puede asimilar y almacenar las palabras de manera conjunta y analizar el significado que éstas tienen en una determinada cláusula. Este proceso involucra, además, la capacidad de reconocer el orden en el que se usan las palabras en una cláusula en particular y las relaciones de subordinación y supraordinación que se establecen entre las cláusulas. Un tercer proceso cognitivo de nivel inferior, que se inicia automáticamente cuando comenzamos a leer, es el de construcción semántica, que consiste en combinar los significados de las palabras con las estructuras gramaticales. Quien lee reconoce las palabras y las mantiene activas durante uno o dos segundos, conjuntamente con indicadores gramaticales que permiten determinar cómo se usan estas palabras. Así pues, la información nueva se integra de modo tal que tenga sentido con respecto a lo que se ha leído anteriormente. Cuando se lee una oración nueva, se construye una proposición semántica de esa información, que incluye los elementos claves en el material de entrada o *input*, así como los vínculos entre estos elementos. A menudo, este proceso ocurre de manera inconsciente. Sin embargo, cuando quien lee nota que el significado que le ha atribuido a una palabra no es acorde a lo que ha comprendido con anterioridad, la lectura se detiene y el proceso se vuelve más consciente, con el fin de extraer el significado más apropiado de las palabras o frases que se leen (Grabe y Stoller, 2013).

Entre los procesos cognitivos de orden superior, se encuentra la construcción de una representación mental significativa del texto, mediante la coordinación de las ideas principales y secundarias del escrito. A partir del análisis sintáctico y la formación de proposiciones semánticas, se

forman unidades de significado al nivel de la cláusula, que se añaden a una red creciente de las ideas presentadas en el texto. Las cláusulas nuevas pueden ser conectadas a esta red de varias maneras: a través del reconocimiento de la repetición de una idea o de la referencia a una misma entidad mediante el uso de diferentes palabras, y a partir de inferencias para vincular las nuevas unidades de significado con el lugar que les corresponde a éstas en dicha red. A medida que la lectora o el lector procesa la información del texto y crea nuevas unidades de significado, las ideas que se presentan repetidamente y se vinculan con la información extraída anteriormente comienzan a ser vistas como las ideas principales del texto y permanecen activas en la red. Por el contrario, las ideas menos importantes suelen ser quitadas de dicha red. En este proceso, los conocimientos previos de quien lee tienen un rol central, ya que permiten anticipar la organización discursiva del texto, así como eliminar la ambigüedad de los significados de las palabras y frases en la representación mental del texto que se construye (Grabe y Stoller, 2013).

Un segundo proceso de nivel superior es la interpretación que quien lee hace a partir de su situación particular. Es la interpretación hecha en función de los sentimientos de la lectora o el lector hacia el texto, quien lo escribe y la tarea; sus propósitos y expectativas. Asimismo, tiene lugar un tercer proceso de orden superior que implica el uso de los conocimientos previos de quien lee y la realización de inferencias. La lectora o el lector integra la información del texto a una red propia de conocimientos previos e interpreta la información nueva en relación con dichos conocimientos, sus motivaciones y objetivos para llevar a cabo la lectura. Este proceso es el que permite la lectura experta en un determinado campo disciplinar y hace posible que quien lee pueda comprender lo que la autora o el autor dice, así como interpretar esa información en función de sus propios fines, y hacer una crítica del texto (Grabe y Stoller, 2013).

Finalmente, otro proceso de nivel superior que tiene lugar en la comprensión de un texto es el de control o monitoreo constante del procesamiento de la información, el cual se vincula con el modo en el que la lectora o el lector enfoca su atención selectiva, evalúa su comprensión del escrito y su éxito en la resolución de la tarea (Grabe y Stoller, 2013).

#### **4.3.4 Las estrategias de comprensión lectora**

Como se explicó en la sección 4.3.2 (Ver p. 36), las estrategias de comprensión lectora son aquellas habilidades que están potencialmente abiertas a la conciencia y reflexión de quien lee y reflejan su intención de lograr un propósito específico a partir de la lectura o de abordar una dificultad que pueda surgir durante el proceso de comprensión lectora (Grabe y Stoller, 2013). Las y los estudiantes que interpretan un texto de manera satisfactoria leen de manera activa y autorregulan su proceso de

comprensión mediante la implementación de una variedad de estrategias. Por lo tanto, cuando se trabaja en el desarrollo de esta macrohabilidad en la clase, la docencia no sólo debe concentrarse en la clarificación del contenido de los textos, sino también en la presentación de estrategias. El profesorado debe analizar qué tipos de textos son pertinentes a las actividades académicas y futuras actividades profesionales del estudiantado y, en función de ello, determinar qué estrategias deben introducir en sus clases para que las y los aprendientes puedan cumplir con sus metas de comprensión, tanto a corto como a largo plazo (Snow, 2002).

La bibliografía sobre las estrategias de comprensión lectora es extensa. Entre quienes han tratado este tema se puede mencionar a O' Malley y Chamot (1990), Oxford (1990), Chamot y O' Malley (1994), Snow (2002), Brown (2004), McNamara (2007) y Grabe y Stoller (2013). A continuación, se expone una breve lista de estrategias de comprensión lectora propuesta por estos dos últimos autores, puesto que ésta tiene correspondencia con las necesidades de quienes leen con propósitos académicos y laborales y, por ende, con el contexto de ICE. Según Grabe y Stoller (2013), las y los estudiantes que logran comprender un texto de manera satisfactoria emplean las siguientes estrategias:

- establecer un propósito específico para la lectura;
- planificar qué hacer durante el proceso de lectura, es decir determinar qué acciones se han de tomar;
- hacer una vista previa del texto;
- predecir el contenido del texto o de una determinada sección de éste;
- comprobar las predicciones realizadas;
- formular preguntas sobre el texto;
- encontrar las respuestas a las preguntas planteadas, buscar información específica;
- conectar el texto con los conocimientos previos;
- resumir la información del texto;
- hacer inferencias;
- conectar una parte del texto con otra;
- prestar atención a la estructura del texto;
- releer el texto;
- inferir el significado de una palabra nueva a partir del contexto lingüístico;
- prestar atención a los marcadores del discurso para identificar las relaciones entre las distintas partes del texto;
- monitorear la propia comprensión del texto;
- identificar las propias dificultades;
- tomar medidas para reparar la comprensión defectuosa del texto;

- realizar una crítica de la autora o del autor;
- realizar una crítica del texto;
- reflexionar acerca de si se cumplió con el propósito de la lectura;
- reflexionar sobre lo aprendido en el texto.

En las clases de ICE, se trabaja en el desarrollo de todas estas estrategias. No obstante, como se explicó en la sección 2 (Ver pp. 18-19), dado que las tareas de comprensión lectora son generalmente tareas de opción múltiple y de relleno de espacios en blanco en un texto, algunas de estas estrategias tienen un mayor énfasis que otras. En la resolución de las tareas de opción múltiple, se centra la atención del estudiantado en las preguntas u oraciones a completar y se desarrolla principalmente la búsqueda de información específica. En las tareas de relleno de espacios en blanco, se hace hincapié en la conexión de una parte del texto con otra y se focaliza la atención del estudiantado en la estructura del texto y los marcadores del discurso que indican las relaciones que se establecen entre las distintas partes del escrito.

### **4.3.5 Modelos explicativos de la comprensión lectora**

En las últimas décadas, la comprensión lectora ha sido objeto de un gran debate teórico, que ha tenido como resultado el surgimiento de varios modelos explicativos acerca de cómo se lleva a cabo este proceso de alta complejidad, en el que quien lee interviene con todos sus recursos, mecanismos y habilidades cognitivas (de Vega, 1988, citado en Canet Juric, Andrés y Ané, 2005). Diversos autores (Alonso y Mateos, 1985, Riffo, 2000, Solé, 1987, citados en Canet Juric et al., 2005) coinciden en clasificar los aportes teóricos para la explicación de la comprensión lectora en tres modelos centrales que tratan sobre cómo la información es procesada por el sistema cognitivo cuando tiene lugar la lectura de unidades lingüístico-comunicativas denominadas textos. Seguidamente, se realiza una breve exposición de estos modelos.

#### **4.3.5.1 Modelos de procesamiento ascendentes y descendentes**

Estos son modelos seriales de la comprensión lectora, en los hay dependencia unidireccional entre los distintos niveles de procesamiento de un texto, y los productos finales de cada nivel constituyen “un prerrequisito para la ejecución del siguiente nivel en orden jerárquico” (Canet Juric et al., 2005, p. 410).

En los modelos ascendentes, también llamados “*bottom-up*” o “abajo-arriba”, se entiende que la lectura de un texto comienza con los procesos perceptivos, a partir de la identificación de las grafías que constituyen las letras. Luego, continúa con el reconocimiento de unidades lingüísticas más amplias, tales

como las palabras y frases, es decir con el procesamiento semántico, y concluye con la comprensión del texto (Canet Juric et al., 2005; Rello Segovia, 2017). Entre estos modelos se destacan los presentados por Gough (Rello Segovia, 2017) y Just y Carpenter (de Vega, 1988, Riffo, 2000, citados en Canet Juric et al., 2005). En ellos, la lectura es concebida como un proceso secuencial y jerárquico, en el que la comprensión de la información tiene lugar de abajo a arriba (Alonso y Mateos, 1985, citado en Canet Juric et al., 2005). La lectora o el lector examina el texto desde los elementos más simples, como las letras, hasta llegar a los elementos más complejos, como las frases o el texto en su totalidad. Por lo tanto, en estos modelos es fundamental el desarrollo de las habilidades de decodificación que hacen posible el procesamiento del texto de manera ascendente. Aquí la lectura es concebida como un “subproducto automático” de dicho procesamiento (Canet Juric et al., 2005, p. 410).

Este modelo ha resultado insuficiente para explicar la comprensión lectora. Se ha comprobado que el procesamiento de información en un nivel inferior puede ser afectado por información procedente de un nivel superior (Canet Juric et al., 2005). Asimismo, según Riffo (2000, citado en Canet Juric et al., 2005, p. 411), esta teoría no logra explicar “los aspectos globales de la comprensión textual ni las representaciones mentales de mayor envergadura”.

Como respuesta a las limitaciones presentadas por estas construcciones teóricas para describir el proceso de lectura, emergen los modelos denominados “*top-down*” o “arriba-abajo”, en los cuales tiene lugar un procesamiento unidireccional de tipo jerárquico en sentido descendente. En esta postura cobra importancia la información que la lectora o el lector aporta al texto a partir de sus conocimientos previos, modelos mentales, experiencias y predicciones sobre el escrito (Canet Juric et al., 2005; Rello Segovia, 2017). Según los modelos descendentes, los procesos de orden superior son los que dirigen la lectura y guían a quien lee en la formulación de hipótesis sobre el posible significado del texto (Navalón, Ato y Rabadán, 1989, citado en Canet Juric et al., 2005). En estos modelos, entre los que se destacan los de Smith (1971, 1973) y Goodman (1976), se entiende que, para realizar anticipaciones sobre el texto, la lectora o el lector se apoya más en sus conocimientos sintácticos y semánticos que en la grafía del escrito (Alonso y Mateos, 1985, citado en Canet Juric et al., 2005).

Al igual que los modelos “abajo arriba”, los descendentes resultaron ser insuficientes para explicar el proceso de comprensión lectora, puesto que se demostró, a partir del análisis de los movimientos oculares, que quienes leen de manera eficiente centran la mirada en cada palabra, lo cual indica que el procesamiento de la grafía tiene lugar mientras se lee y contradice la noción de que el proceso de comprensión lectora se desarrolla exclusivamente de manera descendente (Alonso y Mateos, 1985, citado en Canet Juric et al., 2005).

### 4.3.5.2 Modelos de procesamiento interactivos

Los modelos interactivos surgen con el propósito de reparar las falencias de los modelos ascendentes y descendentes (de Vega, 1984, Kintsch y Van Dijk, 1978, Kintsch, 1998, Rumelhart, 1980, citados en Rello Segovia, 2017). En ellos, el proceso de comprensión lectora es concebido como el resultado de la interacción entre el texto y quien lee (Carrel, 1988, citado en Rello Segovia, 2017). “La lectura es una actividad cognitiva compleja” (Solé, 1987, citado en Canet Juric et al., 2005, p. 411), y quien lee procesa activamente la información que contiene el texto (Canet Juric et al., 2005). La comprensión está dirigida, de manera simultánea, por los datos explícitos presentes en el texto y los conocimientos previos de quien lee. Ambos componentes intervienen de manera paralela y conducen al procesamiento de la información en sentido ascendente y descendente (Canet Juric et al., 2005). Cuando la lectora o el lector aborda el texto, los elementos de los niveles inferiores, por ejemplo, las palabras, generan expectativas a distintos niveles. De este modo, la información que se procesa en cada nivel actúa como *input* para el nivel siguiente y llega a niveles de procesamiento superiores. Al mismo tiempo, en los niveles más elevados, se generan expectativas con respecto a la construcción sintáctica y semántica del texto, las cuales constituyen hipótesis que requieren ser verificadas a través de indicadores presentes en los niveles inferiores. Así pues, mediante la interacción de procesos descendentes y ascendentes, tiene lugar la comprensión del texto (Solé, 1987, citado en Canet Juric et al., 2005).

Uno de los primeros modelos interactivos es el de Frederiksen (1975, citado en Rello Segovia, 2017), quien sostiene que la comprensión lectora es un proceso en el que la persona que lee recurre a su propio discurso, la información del contexto y sus conocimientos previos para inferir la estructura del texto.

Otro de los modelos interactivos es el elaborado por Rumelhart (1980, citado en Rello Segovia, 2017), quien propone que la lectura involucra el procesamiento de los distintos elementos que componen el texto a partir de las experiencias y expectativas de la lectora o el lector. Según este modelo, las lectoras y los lectores poseen una serie de esquemas en los que integran la información obtenida del escrito. Dicha integración requiere de la realización de predicciones e inferencias, las cuales se modifican a medida que se desarrolla el proceso de lectura. Durante este proceso, los esquemas se dividen en subesquemas, correspondientes a distintas posibilidades de interpretación del texto. De esta manera, la información se reestructura cada vez que se suman nuevos conocimientos a la red. Según Rumelhart (1980, citado en Rello Segovia, 2017), los esquemas son estructuras incompletas, a las que la lectora o el lector añade la información recibida. Este enfoque ha sido la base para la elaboración del modelo explicativo de la

comprensión lectora con mayor influencia en la actualidad, el desarrollado por Van Dijk y Kintsch (1983, citado en Rello Segovia, 2017).

Entre los modelos interactivos, también se encuentra el modelo “interactivo-compensatorio” de Stanovich (1980), según el cual la lectora o el lector puede compensar sus dificultades de orden inferior, como la comprensión de significados, a partir de sus estructuras de conocimiento de orden superior. El trabajo de Rudell y Speaker (1985, citado en Rello Segovia, 2017), por su parte, enfatiza la importancia de cuatro componentes de la lectura: el control metacognitivo, los conocimientos previos y el estado de ánimo de quien lee y el contexto inmediato del texto.

A estos modelos, se han sumado otros estudios que intentan explicar la comprensión lectora desde una perspectiva interactiva y enfatizan el rol de los conocimientos previos de la lectora o el lector acerca de la estructura del texto y el tema de la lectura (Altmann y Steedman, 1988, Taraban y Mc Clelland, 1988, Boland, Tanenhaus y Garnsey, 1990, citados en Rello Segovia, 2017). Entre estos estudios, se destaca el modelo de “construcción-integración” de Kintsch (1998), que aún tiene vigencia en la actualidad (Rello Segovia, 2017).

#### **4.3.5.3 El modelo de “construcción-integración” de Kintsch**

El modelo de “construcción-integración” propuesto por Kintsch (1996, 1998) surge a partir del modelo estratégico de Van Dijk y Kintsch (1983). Esta primera construcción teórica trata sobre la existencia de distintos niveles de representación semántica del texto: el que se refiere a la estructura semántica y el que se relaciona con el procesamiento psico-sociolingüístico. La estructura del texto está compuesta por los significados de las proposiciones, vinculadas entre sí mediante relaciones semánticas. Estas relaciones pueden ser explícitas o requerir de la inferencia de quien lee, a partir de sus conocimientos previos y del contexto (Parodi, 1999, Van Dijk y Kintsch, 1983, citados en Rello Segovia, 2017).

En el modelo de “construcción-integración” de Kintsch (1996, 1998), la “construcción” es la re-atribución de significado por parte de quien lee el texto. La lectora o el lector crea en su mente el significado que quien escribió el texto tenía en la suya y, de este modo, elabora una representación global del escrito, en la que las proposiciones forman una composición coherente. La “integración” es el proceso mediante el cual quien lee se apropia del texto, lo integra dentro de “sus esquemas de conocimiento, los parámetros de su experiencia personal y sus ideas previas” y así crea “un modelo de la situación textual” (Calero, 2012, p. 47).

Kintsch (1996) sostiene que en la lectura se combina “un proceso cognitivo de construcción, en el que [la lectora o] el lector elabora una base textual a partir del *input* lingüístico del texto” y sus conocimientos previos, con “una fase de integración en la que dicha base textual se integra en un todo coherente. La base de conocimiento se conceptualiza como una red asociativa. El proceso de construcción se modela como un sistema de producción” (Calero, 2012, p. 47).

Ambas fases son complementarias e interdependientes; los procesos cognitivos y metacognitivos que se desarrollan en ellas gestan una lectura competente y un aprendizaje eficiente. Para que el proceso de lectura competente se lleve a cabo, se debe elaborar una representación o macroestructura del texto, compuesta por las proposiciones que resumen el significado de éste. La macroestructura se construye a partir de las microestructuras, que son los grupos de palabras y oraciones de un texto a las que quien lee intenta darles sentido, con el fin de lograr una idea coherente del escrito. De manera simultánea, la comprensión se complementa con el segundo nivel de representación interna, constituido por el modelo situacional, que se crea cuando se produce la fusión de dos categorías de conocimiento: “los conocimientos previos que [la lectora] o el lector ha sido capaz de acumular en su memoria a largo plazo, y los generados a partir de la referida representación de base textual” (Calero, 2012, p. 49).

En suma, en el modelo de Kintsch (1996, 1998) se plantea que cada lectora o lector construye su propia representación interna del texto, de acuerdo a los conocimientos previos que posee, y ajusta la información nueva a dichos conocimientos, empleando las herramientas cognitivas y metacognitivas que ha desarrollado. Estas últimas, también denominadas estrategias, tienen un rol central en la construcción de la representación mental del texto, dado que:

por una parte, facilitan la búsqueda de la comprensión del texto cuando, de un modo intencional, el lector [o la lectora] competente es capaz de predecir su significado, contrastar sus predicciones con lo que lee, clarificar el significado de las palabras desconocidas, hacer conexiones entre determinados segmentos de la lectura y sus ideas previas (...); y por otra, orientan su actividad estratégica hacia la regulación del proceso de comprensión lectora (Calero, 2012, p. 49).

#### **4.3.6 Las dificultades experimentadas por quienes leen en una lengua extranjera**

Los procesos involucrados en la lectura no tienen lugar de manera eficiente cuando quien lee pretende abordar un texto o una tarea que le resulta demasiado compleja. Esto es lo que a veces sucede entre quienes estudian una lengua extranjera (LE) si no han leído lo suficiente en el idioma o carecen de

los recursos lingüísticos necesarios. Cuando el estudiantado se encuentra con dificultades, suele tener lugar un proceso de transferencia de los conocimientos de la lengua materna o L1, de las experiencias de lectura previas en esta lengua y de las habilidades cognitivas y estrategias desarrolladas en dichas experiencias. En algunos casos, esta transferencia es positiva y conduce a la comprensión satisfactoria del texto. En otros casos, por el contrario, la transferencia es negativa e interfiere en la resolución exitosa de la tarea. El estudiantado puede activar un lento proceso de traducción mecánica o conocimientos y experiencias de lectura anteriores que no se vinculan directamente con el texto, lo cual tiene como resultado una construcción mental incoherente de éste (Grabe y Stoller, 2013).

La carencia de recursos lingüísticos en la LE es un factor de gran impacto en la comprensión lectora. Es la falta de conocimientos léxicos, gramaticales y de organización del discurso. Por consiguiente, las y los aprendientes necesitan instrucción sobre el vocabulario del texto, sus estructuras gramaticales y su organización. El análisis de esta última característica del texto es de suma importancia para quienes leen textos específicos de un campo disciplinar, ya que estos escritos tienen una estructura organizativa particular. Este es, por ejemplo, el caso de los textos leídos por el estudiantado de ICE. La enseñanza de los tres elementos del texto anteriormente mencionados es positiva y tiene como resultado el desarrollo de una gran conciencia lingüística<sup>6</sup> y metacognitiva<sup>7</sup> en el estudiantado. Es decir, las y los aprendientes toman conciencia acerca de cómo el conocimiento de la lengua puede fomentar el desarrollo de la comprensión lectora, qué procesos deben entrar en juego para que la lectura sea exitosa y qué estrategias son útiles (Grabe y Stoller, 2013).

Las diferencias entre la LE y la L1 del estudiantado también influyen en la comprensión lectora. Entre estas diferencias, las de mayor impacto son las relacionadas con la ortografía de las palabras y el vocabulario. El proceso de comprensión lectora en la LE suele presentar dificultades para quien tiene una L1 en la que, en general, hay correspondencia entre los grafemas y fonemas, y estudia una LE con una ortografía menos transparente. Esto sucede cuando las personas cuya L1 es el español estudian el inglés como LE. No obstante, si la o el aprendiente se encuentra con una palabra de la LE cuya ortografía es similar a la ortografía que esta palabra tiene en su L1, tendrá lugar un proceso positivo de transferencia y la palabra será reconocida con mayor facilidad (Stoller y Grabe, 2013). Se ha demostrado que la ortografía

---

<sup>6</sup> Se refiere al conocimiento acerca de cómo funciona el lenguaje, que incluye el conocimiento de las letras y los sonidos, las relaciones entre éstos, las palabras y sus partes, las oraciones y sus partes, los tipos de textos y la organización propia de cada uno de ellos (Grabe y Stoller, 2013).

<sup>7</sup> Se refiere al conocimiento que una persona tiene de lo que sabe. Este tipo de conocimiento le permite planificar, establecer metas, realizar tareas, emplear estrategias, hacer un seguimiento de su progreso, reconocer sus dificultades e intentar superarlas (Grabe y Stoller, 2013).

de la L1 influye en el desarrollo de la lectura en la LE, incluso entre el estudiantado avanzado (Koda, 2005, 2008, citado en Grabe y Stoller, 2013). Los cognados<sup>8</sup> pueden jugar entonces un papel importante en el procesamiento de un texto. El español comparte miles de cognados con el inglés y el reconocimiento de éstos por parte del estudiantado puede ser una estrategia útil para apoyar la lectura en la LE. Del mismo modo, la identificación del vocabulario compartido entre las dos lenguas puede facilitar el desarrollo de la lectura en la LE (Grabe y Stoller, 2013).

Las habilidades de lectura en la L1 constituyen otro factor de alto impacto en la lectura en la LE. La o el estudiante que ha desarrollado fuertes habilidades de comprensión lectora en la L1 puede transferir, de manera positiva, estrategias efectivas para la lectura de textos académicos en la LE, experiencias de lectura exitosas, flexibilidad en el seguimiento de su comprensión y habilidades para analizar y aprender palabras nuevas. Sin embargo, si las habilidades involucradas en la alfabetización se han desarrollado de manera parcial en la L1, éstas no podrán apoyar la lectura en la LE. Del mismo modo, si el conocimiento que la o el aprendiente tiene de la L1 es limitado, éste no servirá como recurso para lectura de textos en la LE (Grabe y Stoller, 2013).

Asimismo, las motivaciones personales para llevar a cabo la lectura de un texto en la LE influyen en el proceso de comprensión lectora, el cual será más o menos exitoso en función de dichas motivaciones. El proceso es afectado por la autoestima de las y los aprendientes, sus intereses, sus respuestas emocionales a la lectura en la LE y sus actitudes hacia ésta. A menudo, estos factores se relacionan con las experiencias educativas pasadas del estudiantado, tanto en la L1 como en la LE (Grabe y Stoller, 2013; Snow, 2002).

Las diferencias socioculturales entre la comunidad del estudiantado y la comunidad en la que fue creado el texto también pueden influir en el proceso de comprensión lectora (Snow, 2002). Pueden surgir dificultades para comprender los textos cuando en éstos se hace referencia a elementos culturales que las y los aprendientes no comparten. Además, suele haber diferencias culturales en lo que respecta a la organización de distintos tipos de textos. Puede suceder que un tipo de texto no cuente con la misma organización en la L1 y la LE. En ambos casos, es fundamental que la docencia ayude al estudiantado a identificar las diferencias y sortear las dificultades provocadas por ellas (Grabe y Stoller, 2013).

---

<sup>8</sup> Palabras que pertenecen a dos lenguas distintas y son semejantes en su forma y significado (Centro Virtual Cervantes, 2022b).

### 4.3.7 Algunos principios para la enseñanza de la comprensión lectora en una lengua extranjera

A modo de resumen de lo expuesto en las secciones anteriores, se puede afirmar que, para leer de manera eficaz en una lengua extranjera, el estudiantado necesita decodificar las formas gráficas de las palabras y lograr el reconocimiento de éstas; acceder a los significados de un gran número de palabras de forma automática; comprender el significado de la información gramatical al nivel de la frase y de la cláusula; combinar los significados de las palabras, extraídos al nivel de la cláusula, con una red amplia de ideas del texto; reconocer las estructuras discursivas que integran el texto y apoyan su comprensión; usar una variedad de estrategias de lectura para las diferentes tareas académicas; establecer metas para la lectura; realizar inferencias de varios tipos y monitorear la comprensión según las metas establecidas para la lectura; recurrir a sus conocimientos previos; evaluar, integrar y sintetizar información para el desarrollo de la comprensión lectora crítica; llevar a cabo los procesos involucrados en la lectura con fluidez y durante un período de tiempo prolongado, y mantener la motivación para completar la tarea de lectura y usar la información del texto según sus propósitos (Grabe y Stoller, 2013).

Estas habilidades deben ser contempladas por la docencia en el momento de definir las metas curriculares y las prácticas de enseñanza relacionadas con el desarrollo de la comprensión lectora en una lengua extranjera. En función de estas habilidades, Grabe y Stoller (2013) proponen nueve principios que el profesorado debe considerar para el diseño de las propuestas didácticas destinadas al fomento de la macrohabilidad. El primer principio trata sobre el desarrollo de las habilidades de lectura a través de la práctica constante y una amplia exposición a textos escritos. En segundo lugar, los materiales de lectura deben ser interesantes, variados, abundantes, visualmente atractivos y de fácil acceso. El tercer principio sugiere permitir la elección de algunos materiales y tareas de lectura al estudiantado, ya que, de este modo, se incrementan la participación, motivación y autonomía (Grabe y Stoller, 2013).

En cuarto lugar, es recomendable fomentar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora a partir de los textos incluidos en el material de estudio. Estos escritos deben ser cuidadosamente seleccionados, con el fin de ejemplificar las habilidades y estrategias específicas que se espera que el estudiantado adquiera para la comprensión, así como las características de la lengua que se pretende enseñar (Grabe y Stoller, 2013).

El quinto principio trata sobre ayudar a las y los estudiantes a relacionar sus conocimientos previos con los textos. Según el sexto principio, las clases destinadas al desarrollo de la comprensión lectora deben estructurarse de acuerdo a un marco que contemple la realización de actividades antes, durante y luego del proceso de lectura, a fin de preparar al estudiantado para nuevas lecturas, ayudarlo mientras lee, y

luego conducirlo a reconsiderar la información obtenida del texto. Algunas de las actividades que se pueden realizar durante la etapa previa a lectura del texto son: la presentación de vocabulario clave; la identificación de los temas principales del texto; la predicción de la información presente en éste, sobre la base de los conocimientos previos del estudiantado, y el establecimiento de relaciones entre la información nueva y la conocida. Durante la lectura del texto, se sugiere examinar un párrafo complejo y trabajar en la interpretación adecuada de éste, confirmar las predicciones realizadas sobre el contenido del texto e inferir el significado de las palabras nuevas. En la etapa posterior a la lectura, se recomienda hacer un resumen o una evaluación del texto, confirmar las predicciones realizadas sobre éste, desarrollar el vocabulario relacionado con el tema del texto y hacer énfasis en la información clave (Grabe y Stoller, 2013).

De acuerdo con el séptimo principio, se deben presentar tareas que les permitan a las y los estudiantes llevar a cabo un proceso de comprensión lectora exitoso. En octavo lugar, se debe procurar realizar, al menos, una tarea de lectura en cada clase (Grabe y Stoller, 2013).

Finalmente, según el último principio, se debe planificar la enseñanza de la lectura a partir de la integración de los ocho principios expuestos anteriormente. Para ello, la docencia debe promover la eficiencia en el reconocimiento de las palabras; ayudar al estudiantado a construir un amplio vocabulario para el reconocimiento de los términos empleados en los textos; crear oportunidades para la práctica de las habilidades de comprensión lectora; desarrollar la conciencia sobre la estructura propia de cada tipo de texto; promover el desarrollo de lectoras y lectores estratégicos; fomentar la fluidez en la lectura; impulsar la lectura extensiva, de manera regular; motivar al estudiantado a leer y, por último, integrar el aprendizaje de contenidos disciplinares a los objetivos de aprendizaje de la lengua (Grabe y Stoller, 2013).

En lo que respecta a ICE, todos estos principios son contemplados en el momento de diseñar propuestas didácticas destinadas a fomentar la comprensión lectora en el estudiantado durante el cursado, y así cumplir con los objetivos específicos de la asignatura en relación con esta macrohabilidad (Ver sección 2, p. 16), entre los cuales se destacan “promover la autonomía académica mediante el uso del idioma inglés como herramienta para el acceso a nuevos conocimientos”; desarrollar la comprensión lectora de modo tal que el estudiantado pueda “interactuar en ámbitos académicos, científicos y profesionales, con las limitaciones de sus niveles de logro”, y “desarrollar el conocimiento básico de los géneros disciplinares propios de las ciencias económicas” (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019, sección “Objetivos específicos”). Vale mencionar nuevamente que estas propuestas didácticas tienen correspondencia con los materiales diseñados para la evaluación de la macrohabilidad, ya que, tanto en las clases como en los exámenes, los textos, las tareas y las competencias involucradas son

semejantes. Dicha correspondencia es un factor clave para determinar la validez de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en el estudiantado de ICE.

## **4.4 El marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras**

### **4.4.1 El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas**

Una cuestión nuclear a considerar cuando se pretende determinar la validez de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes en una determinada asignatura es la existencia de un marco teórico que sirva de sustento de los conocimientos y competencias contemplados en los instrumentos para evaluar el dominio seleccionado. Por consiguiente, en la presente investigación, se tomó como base de referencia el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas. Este documento fue publicado por el Consejo de Europa en el año 2001, y luego fue complementado con un nuevo volumen en 2018. Estas publicaciones, realizadas originalmente en inglés, fueron traducidas al español en los años 2002 y 2020 respectivamente (Consejo de Europa, 2002; Consejo de Europa, 2020). El documento original introduce “un esquema descriptivo integrador del dominio de la lengua”, constituido por un conjunto de seis “niveles comunes de referencia” (Consejo de Europa, 2020, p.35). Los niveles están definidos a partir de escalas de descriptores ilustrativos y permiten apreciar los logros del estudiantado en la comprensión lectora y auditiva y la producción escrita y oral. El objetivo principal del MCER es guiar el diseño y la implementación de propuestas curriculares que fomenten la educación plurilingüe e intercultural, brindar puntos de referencia para el diseño de evaluaciones y posibilitar la formulación de objetivos y resultados mediante la definición de lo que “puede hacer” (*can do*) quien usa una determinada lengua en cada uno de los niveles establecidos (Consejo de Europa, 2020).

#### **4.4.1.1 El enfoque “accional”**

El MCER presenta a quien aprende una determinada lengua como una o un “agente social”, que actúa en el ámbito social, goza de autonomía y tiene una participación importante en su proceso de aprendizaje (Consejo de Europa, 2020, p. 36). Esta concepción del estudiantado conduce a la adopción de un “enfoque orientado a la acción”, en el cual se considera a quienes aprenden una lengua como “agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene[n] tareas (...) que llevar a cabo en una serie

determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Consejo de Europa, 2002, p. 9). Consecuentemente, el uso y el aprendizaje de una lengua se basan en acciones realizadas por las y los estudiantes como actores sociales. Se entiende que estas acciones implican la realización de actividades de lengua, que consisten en comprender o producir textos sobre temas particulares en ámbitos específicos y conducen al desarrollo de un conjunto de competencias generales y comunicativas. Para llevar a cabo estas tareas, el estudiantado emplea las estrategias que le resultan más adecuadas (Consejo de Europa, 2002).

Las competencias generales no están vinculadas directamente con la lengua; son aquellas a las que la o el aprendiente puede apelar para realizar todo tipo de acciones. Entre estas competencias, se destacan los conocimientos del estudiantado; su competencia existencial, es decir los rasgos, las actitudes y la idiosincrasia de su personalidad; su capacidad para aprender y sus destrezas o procedimientos para la realización de una tarea específica. Las competencias comunicativas son las que posibilitan la actuación del estudiantado a partir del empleo de medios lingüísticos. Dentro de este tipo de competencias, se encuentran las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Las competencias lingüísticas comprenden principalmente los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas. Las competencias sociolingüísticas se relacionan con el aspecto sociocultural del uso de la lengua, que incluye las normas y convenciones sociales. Las competencias pragmáticas están vinculadas con el uso funcional de los recursos lingüísticos, es decir, con el desarrollo de distintas funciones lingüísticas, así como con los actos de habla, el manejo del discurso, la cohesión y la coherencia, y el reconocimiento de distintos tipos de textos (Consejo de Europa, 2002).

Por actividades de lengua se entiende a aquellas que “suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea” (Consejo de Europa, 2002, p.9). Entre las actividades de lengua, se encuentran la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación que tiene lugar cuando se interpretan o traducen textos. Los procesos son los acontecimientos neurológicos y fisiológicos involucrados en la expresión y en la comprensión oral y escrita. El término texto alude a una secuencia de discurso (escrito u oral) relacionado con un ámbito específico, que constituye el eje de una actividad de lengua cuando se lleva a cabo una tarea (Consejo de Europa, 2002).

El contexto es la totalidad de acontecimientos y factores situacionales, tanto internos como externos al estudiantado, dentro de la cual tienen lugar los actos de comunicación. El ámbito hace referencia a los sectores amplios de la vida social en los que se desempeñan las y los agentes sociales, tales como los ámbitos educativo, profesional, público y personal. El ámbito educativo se relaciona con el contexto de aprendizaje o formación en una determinada institución; el ámbito profesional incluye las

actividades y relaciones propias del ejercicio de la profesión de una persona. El ámbito público se refiere a las interacciones que una persona puede tener en entidades empresariales y administrativas, en los servicios públicos y en actividades culturales y de ocio, así como a las relaciones con los medios de comunicación. El ámbito personal contempla los vínculos familiares y las prácticas sociales de carácter individual (Consejo de Europa, 2002).

Una estrategia es “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada”, escogida por la o el aprendiz para realizar una tarea específica. El término tarea hace referencia a “cualquier acción intencionada (...) para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (Consejo de Europa, 2002, p.10).

#### **4.4.1.2 Los niveles comunes de referencia para medir el dominio de las lenguas**

El MCER establece una serie ascendente de seis niveles comunes de referencia para definir el dominio que la o el estudiante tiene de una lengua en particular en un determinado momento del proceso de aprendizaje. Cada uno de los niveles está compuesto por un banco de descriptores ilustrativos de lo que pueden hacer quienes alcanzan dicho nivel en el dominio de la lengua. Los descriptores se refieren a las actividades comunicativas que puede llevar a cabo el estudiantado, es decir, a lo que puede hacer en cuanto a la comprensión, la interacción y la expresión, las estrategias que puede emplear en la concreción de las actividades comunicativas definidas para el nivel, y las competencias comunicativas que debe desarrollar (Consejo de Europa, 2002; Consejo de Europa, 2020). Estas formulaciones han sido “escalonadas matemáticamente” respecto de los niveles a partir de la información obtenida de la evaluación de un gran número de estudiantes (Consejo de Europa, 2002, p. 27).

Los niveles comunes de referencia son los siguientes: A1 y A2, que corresponden al de usuario/a básico/a; B1 y B2, que se relacionan con el de usuario/a independiente, y C1 y C2, correspondientes al de usuario/a competente. En el cuadro que se muestra a continuación, se realiza una descripción sencilla y general de cada uno de estos niveles:

**Cuadro 1: Niveles comunes de referencia: escala global (Consejo de Europa, 2020, p. 195).**

<b>Usuario/a competente</b>	<b>C2</b>	Comprende prácticamente cualquier tipo de texto. Resume y reelabora información y argumentos procedentes de diversas fuentes orales y escritas para presentarlos de manera coherente. Se expresa de manera espontánea, con gran fluidez y con precisión, diferenciando matices de significado más sutiles incluso en situaciones de mayor complejidad.
	<b>C1</b>	Comprende una amplia variedad de textos extensos y de un alto nivel de exigencia, y reconoce en ellos significados implícitos. Se expresa de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, académicos y profesionales. Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión.
<b>Usuario/a independiente</b>	<b>B2</b>	Comprende las ideas principales de textos complejos tanto sobre temas concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes. Elabora textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas y explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
	<b>B1</b>	Comprende la información principal de textos claros y en lengua estándar sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc. Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se habla la lengua. Elabora textos sencillos y cohesionados sobre temas conocidos o de interés personal. Describe experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes.
<b>Usuario/a básico/a</b>	<b>A2</b>	Comprende oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos conocidos y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno inmediato, así como temas de necesidad inmediata.
	<b>A1</b>	Comprende y utiliza expresiones conocidas y cotidianas, así como frases muy básicas, destinadas a la satisfacción de necesidades concretas. Se presenta a sí mismo/a y a otros, plantea y contesta preguntas relativas a datos personales como el lugar de residencia, las personas que conoce y sus pertenencias. Participa en interacciones de manera sencilla siempre que el/la interlocutor/a hable despacio y con claridad y esté dispuesto/a a cooperar.

En el MCER se expresa que, a su vez, dentro de cada uno de estos seis niveles, se pueden distinguir otros dos más específicos. Por ejemplo, dentro del nivel A1, se pueden diferenciar los niveles A1.1 y A1.2.; dentro del nivel A2, los niveles A2.1 y A2.2; dentro del nivel B1, los niveles B1.1 y B1.2; dentro del nivel B2, los niveles B2.1 y B2.2, y dentro del nivel C1, los niveles C1.1 y C1.2. En todos los casos, el nivel .2 corresponde a un grado de competencia comunicativa más elevado dentro de cada nivel de usuario/a y, por ende, más cercano al nivel siguiente (Consejo de Europa, 2002; Consejo de Europa, 2020).

Sin embargo, en el MCER y en el volumen complementario de éste, no se realiza una descripción detallada de lo que las usuarias y los usuarios de una determinada lengua pueden hacer en cada uno de estos niveles más específicos. Los descriptores de estos niveles se pueden encontrar en el proyecto “*Portfolio Descriptor Revision*”, llevado a cabo por la junta de Evaluación y Acreditación de Servicios Lingüísticos de Calidad (*Evaluation and Accreditation of Quality Language Services, EAQUALS*) (EAQUALS, 2016), como se explica en la sección 4.4.3, p. 63.

Es importante mencionar que en el MCER se expresa que el aprendizaje de las lenguas es un proceso continuo e individual y que, rara vez, dos personas que usan una misma lengua poseen exactamente las mismas competencias o las desarrollan de la misma manera, por lo cual determinar niveles de dominio de una lengua es arbitrario. No obstante, resulta útil realizar “una clasificación de niveles definidos que segmenten el proceso de aprendizaje”, puesto que ésta permite determinar, con más facilidad, los objetivos de las propuestas pedagógicas. Asimismo, esta clasificación puede servir como punto de referencia para el diseño de las evaluaciones (Consejo de Europa, 2002, p.17).

Además de presentar la escala global de niveles comunes de logro expuesta anteriormente, el MCER introduce una descripción de las actividades y estrategias de comprensión lectora y oral y producción escrita y oral correspondientes a cada nivel. Con respecto a la comprensión lectora, macrohabilidad en la que se centra esta investigación, el MCER expresa que, las usuarias y los usuarios de una lengua leen con distintos propósitos y, por ende, el documento brinda escalas ilustrativas para cada uno de ellos. En cuanto a ICE, de acuerdo a los objetivos establecidos para la comprensión lectora en el Programa de la asignatura y lo expuesto en la sección 4.3.1 sobre cuáles son los propósitos de lectura del estudiantado, las escalas que son pertinentes son las relacionadas con la comprensión de lectura en general, leer correspondencia, leer instrucciones, leer para orientarse y leer en busca de información y argumentos. Como el nivel de logro definido para la comprensión lectora en ICE es el de lector/a independiente B1.2, que es un nivel intermedio entre los niveles B1 y B2, dentro de estas escalas, los descriptores que resultan de interés son los correspondientes a estos dos niveles. Dado que algunas de estas escalas fueron revisadas en el volumen complementario del MCER, a continuación, se expone la última versión de ellas (Consejo de Europa, 2020):

**Cuadro 2: Comprensión de lectura en general: actividades comunicativas para los niveles B1 y B2 (Consejo de Europa, 2020, p. 66).**

	Comprensión de lectura en general
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos de carácter fáctico que abordan temas relacionados con su área de interés, con un nivel de comprensión satisfactorio.

**Cuadro 3: Leer correspondencia: actividades comunicativas para los niveles B1 y B2 (Consejo de Europa, 2020, pp. 66-67).**

	Leer correspondencia
B2	Lee correspondencia relativa a su área de interés y capta fácilmente el significado esencial. Comprende el significado de correos electrónicos personales o de publicaciones en redes sociales incluso cuando se usan algunos coloquialismos.
B1	Comprende el significado de correspondencia formal sobre temas menos conocidos lo suficiente como para reenviar el mensaje a otra persona.
	Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para mantener una correspondencia habitual con un/a amigo/a extranjero/a.
	Comprende cartas personales sencillas, correos electrónicos o publicaciones en redes sociales en las que se describe con relativo detalle un acontecimiento o una experiencia. Comprende correspondencia formal de uso habitual o publicaciones en redes sociales relacionadas con su área de interés profesional.

**Cuadro 4: Leer instrucciones: actividades comunicativas para los niveles B1 y B2 (Consejo de Europa, 2020, p. 70).**

	Leer instrucciones
B2	Comprende instrucciones extensas y complejas dentro de su especialidad, incluidos detalles sobre condiciones y advertencias, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles
B1	Comprende instrucciones y procedimientos redactados como un texto continuo, por ejemplo, en un manual, siempre que esté familiarizado/a con el tipo de proceso o producto en cuestión.
	Comprende instrucciones sencillas expresadas con claridad relativas a un aparato.
	Sigue instrucciones sencillas del envoltorio o embalaje de un producto (por ejemplo, para la preparación de alimentos). Comprende la mayoría de instrucciones breves relativas a medidas de seguridad (por ejemplo, en el transporte público o en los manuales de material eléctrico).

**Cuadro 5: Leer para orientarse: actividades comunicativas para los niveles B1 y B2 (Consejo de Europa, 2020, pp. 67-68).**

	Leer para orientarse
B2	Busca con rapidez y al mismo tiempo en diferentes fuentes (artículos, informes, páginas o sitios web, libros, etc.) de su área de especialidad o de áreas afines y determina la relevancia y la utilidad de ciertas secciones según la finalidad de la tarea.
	Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes.
	Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia variedad de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.
B1	Consulta textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y recoge información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.
	Busca en textos sencillos de carácter fáctico que aparecen en revistas, folletos o en la web, identifica el tema y decide si hay información que puede ser de utilidad.
	Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, folletos y documentos oficiales breves.
	Capta información importante sobre la preparación y el uso de productos alimenticios y medicamentos en las etiquetas y prospectos.
	Determina si un artículo, un informe o una reseña versan sobre un tema en cuestión.
	Comprende la información importante en anuncios publicitarios sencillos y redactados de forma clara de periódicos o revistas, siempre que no haya demasiadas abreviaturas.

**Cuadro 6: Leer en busca de información y argumentos: actividades comunicativas para los niveles B1 y B2 (Consejo de Europa, 2020, p. 69).**

	Leer en busca de información y argumentos
B2	Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su especialidad.
	Comprende artículos especializados que no son de su especialidad, siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología.
	Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que se adoptan posturas o puntos de vista concretos.
	Reconoce cuándo un texto ofrece información de carácter fáctico y cuándo busca convencer al lector/a.
	Reconoce la estructuración de diferentes tipos de texto discursivo: el contraste de argumentos, exposición problema-solución y las relaciones de causa-efecto.
B1	Comprende textos sencillos de carácter fáctico sobre temas relacionados con sus intereses o sus estudios.
	Comprende textos breves sobre temas conocidos o de actualidad y en los que se ofrecen diversos puntos de vista (por ejemplo, intervenciones críticas en un foro de discusión en línea o las cartas de los lectores en una publicación).
	Identifica las conclusiones principales en textos con una argumentación clara.
	Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.
	Reconoce ideas importantes de artículos periodísticos sencillos que tratan temas conocidos.
	Comprende la mayoría de la información de carácter fáctico que es susceptible de aparecer en textos sobre temas conocidos de interés, siempre que cuente con el tiempo suficiente para su relectura.
	Comprende la información principal de notas descriptivas, como las de las cartelas que acompañan a las piezas de los museos y las de los paneles explicativos de exposiciones.

Con respecto a las estrategias de comprensión, el MCER presenta una escala de estrategias de inferencia que puede emplearse no sólo para la comprensión lectora, sino también para la comprensión oral y signada. Seguidamente, se presenta la última versión de los descriptores de los niveles B1 y B2 de esta escala:

**Cuadro 7: Identificar las claves e inferir: estrategias para los niveles B1 y B2 (Consejo de Europa, 2020, p.72).**

Identificar las claves e inferir (comprensión oral, signada y escrita)	
<b>B2</b>	Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas la de intentar captar la información principal y la de comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
<b>B1</b>	Hace uso de diferentes tipos de conectores (de cantidad, temporales, lógicos) y de los párrafos clave dentro de la organización general del texto con el fin de comprender mejor la argumentación del mismo. Extrapolando el significado de un pasaje concreto tomando en consideración el texto en su totalidad. Identifica, por el contexto, el significado de palabras/signos que desconoce sobre temas relacionados con su especialidad e intereses. Extrapolando del contexto el significado de palabras/signos desconocidas/os y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le sea conocido.
	Infiere significados y hace predicciones sobre el contenido de un texto a partir de los epígrafes, títulos y subtítulos. Ve o escucha una narración breve y predice lo que va a suceder. Sigue una línea argumentativa o la secuencia de acontecimientos en una historia, concentrándose para ello en los conectores lógicos (por ejemplo, <i>sin embargo, porque</i> ) y temporales ( <i>después de eso, con antelación</i> ) frecuentes. Deduce el posible significado de palabras/signos desconocidas/os presentes en un texto identificando los elementos que las/los integran (por ejemplo, identificando la raíz, los elementos léxicos, los sufijos y prefijos).

El MCER también introduce escalas de descriptores ilustrativos para determinar la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática del estudiantado, las cuales resultan útiles para determinar el nivel de logro de las y los aprendientes en una determinada macrohabilidad. Estas escalas están orientadas a determinar, de manera general, el nivel de las macrohabilidades de producción y recepción (Consejo de Europa, 2002). Por lo tanto, en otra publicación basada en el MCER, *“Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual”* (Manual para relacionar los exámenes de lengua con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación<sup>9</sup>), realizada por el Consejo de Europa en el año 2009, se presenta una compilación de los aspectos más sobresalientes de la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática que se deben contemplar cuando se analizan específicamente las macrohabilidades receptoras. Asimismo, se hace un resumen de las estrategias más

<sup>9</sup> Traducción propia

significativas para la comprensión de textos orales y escritos. Seguidamente, se exponen las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas correspondientes a los niveles de lector/a independiente B1 y B2:

**Cuadro 8: Factores cualitativos para la recepción (Consejo de Europa, 2009, p.143)<sup>10</sup>**

	<b>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</b> Escala adaptada de las escalas de alcance lingüístico general y alcance léxico	<b>COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA</b> Escala adaptada de la escala de adecuación sociolingüística	<b>COMPETENCIA PRAGMÁTICA</b> Escala adaptada de las escalas de desarrollo temático y precisión	<b>COMPETENCIA ESTRATÉGICA</b> Escala adaptada de la escala para identificar claves e inferir
<b>B2</b>	Dispone de una amplia variedad de recursos lingüísticos que le permiten comprender descripciones, puntos de vista y argumentos sobre la mayoría de los temas pertinentes a la vida cotidiana, como la familia, los pasatiempos e intereses, el trabajo, los viajes y la actualidad.	Sigue, con cierto esfuerzo, el ritmo de las discusiones grupales, aunque en ellas se hable con rapidez y de forma coloquial.	Puede comprender descripciones y narraciones, y distinguir los puntos principales, detalles relevantes y ejemplos.  Puede comprender, con seguridad, información detallada.	Utiliza una variedad de estrategias para lograr la comprensión, incluidas la captación de la información principal y la comprobación de la comprensión mediante el uso de claves contextuales.
<b>B1</b>	Dispone de un repertorio lingüístico bastante amplio para desenvolverse y de suficiente vocabulario para comprender la mayoría de los textos sobre temas cotidianos, como la familia, sus aficiones e intereses, el trabajo, los viajes y la actualidad.	Responde a una amplia variedad de funciones lingüísticas y utiliza los exponentes más habituales de esas funciones con un registro neutro.  Puede reconocer las normas de cortesía más importantes.  Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en la que se habla la L2 <sup>11</sup> y en la propia, e identifica las señales de tales diferencias.	Puede comprender, con razonable precisión, narraciones y descripciones sencillas, y seguir una secuencia de elementos.  Puede comprender, con razonable precisión, los puntos principales en una idea o un problema.	Puede identificar, por el contexto, palabras desconocidas sobre temas relacionados con su campo e intereses.  Puede extrapolar, del contexto, el significado de palabras desconocidas, que se presentan de manera ocasional, y deducir el significado de la oración, siempre que el tema discutido sea familiar.

<sup>10</sup> Traducción propia

<sup>11</sup> Segunda lengua o lengua extranjera

Otro de los aportes de este Manual es la especificación de los tipos de textos que se espera que el estudiantado pueda comprender en cada uno de los niveles de logro. En el Manual, no sólo se definen los tipos de textos correspondientes a los niveles B1 y B2, sino también los vinculados específicamente al nivel B1.2, establecido para la comprensión lectora en ICE. Entre los textos escritos definidos para este nivel, se detallan los siguientes:

- textos argumentativos
- diferentes tipos de textos contemplados dentro del nivel B1, tales como artículos periodísticos sencillos, textos sobre hechos concretos, textos narrativos breves, descripciones de eventos, instrucciones detalladas, correspondencia, folletos y documentos breves, información técnica simple, por ejemplo, instrucciones para la operación de un artefacto (Consejo de Europa, 2009).

En el MCER no se hace referencia al número de palabras que debe contener cada uno de estos tipos de textos, así como tampoco en el Manual. No obstante, esta última publicación aclara que la usuaria o el usuario B1.2 debe ser capaz de comprender textos con una longitud mayor a la de los textos que puede procesar la usuaria o el usuario B1 (Consejo de Europa, 2009).

#### **4.4.1.3 La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas**

En cuanto a la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, el MCER pretende ser “integrador”, “abierto” y “no dogmático” (Consejo de Europa, 2002, p. 7). Por lo tanto, en este documento no se hace referencia a una teoría específica sobre la adquisición y el aprendizaje de las lenguas. Del mismo modo, tampoco se alude a un enfoque metodológico concreto para la enseñanza de las lenguas. La función del Marco es conducir a la docencia a explicar y fundamentar, de manera transparente, sus posturas teóricas y procedimientos prácticos. Con este fin, el Marco presenta categorías, niveles y escalas que pueden utilizar las y los profesionales de la lengua para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Consejo de Europa, 2002).

Si bien el Marco es “abierto” y “neutral”, esto no implica la ausencia de lineamientos de actuación en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Por ende, el documento introduce las competencias que necesita la usuaria o el usuario de cualquier lengua, descritas en la sección 4.4.1.1 de este trabajo, e introduce las formas de desarrollar esas capacidades en el estudiantado (Consejo de Europa, 2002, p. 19).

En relación con los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas, el MCER expresa que éstos deben fundamentarse en la apreciación de las necesidades de las y los aprendientes en un

determinado contexto social, en las tareas, las actividades, los procesos lingüísticos que el estudiantado tiene que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo. Consecuentemente, el diseño curricular para el aprendizaje de las lenguas implica elegir entre tipos y niveles de objetivos. Estos objetivos pueden definirse en función de lo siguiente:

- El desarrollo de las competencias generales del estudiantado: los fines educativos se deben relacionar con el desarrollo del conocimiento declarativo, las destrezas, los rasgos de la personalidad, las actitudes y la capacidad de aprender.
- La extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua: es deseable que los objetivos se vinculen con los componentes lingüístico, pragmático y sociolingüístico.
- Una mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas: los objetivos deben estar estrechamente vinculados con la comprensión, expresión o interacción.
- Una operación funcional óptima del estudiantado en un determinado ámbito: los objetivos deben estar relacionados con los ámbitos público, profesional, educativo o personal de las y los aprendientes.
- El enriquecimiento o diversificación de estrategias o el cumplimiento de tareas: los objetivos deben estar vinculados con el control de las acciones involucradas en el aprendizaje y el uso de una determinada lengua, así como con la exploración de otras culturas (Consejo de Europa, 2002).

En cuanto a las tareas, el MCER expresa que éstas deben estar relacionadas con un ámbito concreto, tener un objetivo claramente definido y un resultado específico, reflejar las tareas comunicativas que realiza el estudiantado en la vida real, y exigir que éste comprenda, negocie y exprese significados (Consejo de Europa, 2002).

Como se mencionó anteriormente, el Marco no propone una metodología específica para la enseñanza de la lengua. Se entiende que se debe optar por la que se considere más eficaz para lograr los objetivos planteados, en función de las necesidades del estudiantado en un contexto social determinado. Asimismo, se deben considerar la motivación, las características particulares del estudiantado y los recursos humanos y materiales. En general, se espera que las y los estudiantes aprendan mediante:

- la exposición directa a un uso auténtico de la lengua extranjera, así como a enunciados hablados y textos escritos especialmente adaptados para el desarrollo de la comprensión escrita u oral o para la presentación contextualizada del contenido lingüístico que se pretende enseñar;

- la intervención en interacciones comunicativas auténticas y la participación en tareas especialmente diseñadas para el aprendizaje y la producción de material de salida (*output*);
- de manera autónoma, a partir del uso de los medios de enseñanza disponibles;
- mediante la combinación de presentaciones y explicaciones por parte de la docencia y la resolución de actividades de uso de la lengua, que no sólo propicien el desarrollo de competencias comunicativas, sino también de estrategias;
- la reflexión sobre las actividades de la clase, con el apoyo de la docencia, para que luego ésta pueda atender las distintas necesidades del estudiantado (Consejo de Europa, 2002).

#### **4.4.1.4 La evaluación de los aprendizajes en las lenguas**

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, la función del MCER es guiar a la docencia en:

- la especificación del contenido de las evaluaciones;
- el establecimiento de los criterios para determinar la concreción de un objetivo de aprendizaje; se incluyen aquí los criterios relacionados con la evaluación de una actuación hablada o escrita concreta, y los criterios vinculados con la evaluación continua del estudiantado por parte de la docencia y de sus pares, así como los relacionados con la autoevaluación continua llevada a cabo por las y los aprendientes;
- la definición y descripción de los niveles de dominio de la lengua para las evaluaciones (Consejo de Europa, 2002).

Para describir el contenido de las evaluaciones, se deben contemplar las tareas, el contexto de uso de la lengua, los tipos de textos y las competencias comunicativas implicadas. Para establecer los criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje, el MCER propone el uso de los descriptores de las escalas de los niveles logro. El objetivo puede ser un nivel amplio de dominio lingüístico general, expresado en un nivel común de referencia, por el ejemplo el de usuario/a independiente B1, o sólo un conjunto de actividades y destrezas dentro de un determinado nivel (Consejo de Europa, 2002).

Es importante mencionar que la validez de las evaluaciones, concepto definido en la sección 4.2.2 (Ver p.30), es central en el Marco. Aquí también se entiende que una evaluación tiene validez si se puede demostrar que “lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen [las alumnas] y los alumnos (...)” (Consejo de Europa, 2002, p.177).

## 4.4.2 El proyecto “Can do” (Puede hacer) de ALTE

Entre los años 1992 y 2002, se llevó a cabo otro proyecto con el fin de crear un marco de niveles de actuación lingüística para la descripción de las evaluaciones. Este es el proyecto “Can do” (Puede hacer) de la Asociación Europea de Examinadores de Lenguas (*Association of Language Testers in Europe*, ALTE). Las escalas presentadas en este documento están relacionadas con lo que el estudiantado es capaz de hacer al alcanzar diferentes niveles de dominio de la lengua extranjera (ALTE, 2002; Consejo de Europa, 2002). Las especificaciones “Puede hacer” se focalizan en la usuaria o el usuario de la lengua, contribuyen a la comunicación entre las y los participantes del proceso de evaluación y facilitan la interpretación de los resultados de la evaluación. Estas escalas están compuestas por unas cuatrocientas especificaciones, organizadas en tres áreas nucleares: sociedad y turismo, trabajo, y estudio. Cada una de estas áreas incluye escalas para la comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral (comprensión auditiva y expresión oral), y cada una de estas escalas comprende especificaciones que contemplan una serie de niveles de logro (Consejo de Europa, 2002).

El proyecto “Puede hacer” de ALTE consta de cinco niveles, los cuales tienen correspondencia, en términos generales, con los del MCER. En el siguiente cuadro, se muestra la relación entre los dos marcos:

**Cuadro 9: Relación entre los niveles del MCER y los niveles del proyecto “Can do” de ALTE (Consejo de Europa, 2002, p. 240).**

Niveles del Consejo de Europa	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveles de ALTE	Nivel Acceso de ALTE	Nivel 1 de ALTE	Nivel 2 de ALTE	Nivel 3 de ALTE	Nivel 4 de ALTE	Nivel 5 de ALTE

Las características principales de cada nivel de ALTE son las siguientes:

- Nivel 5 de ALTE ([Usuaria óptima o] usuario óptimo): capacidad para utilizar material con un alto nivel de exigencia académico o cognitivo y de causar una buena impresión en el uso de la lengua en un nivel de actuación que puede ser, en cierto sentido, más avanzado que el de un hablante nativo de tipo medio. (...)
- Nivel 4 de ALTE ([Usuaria o] usuario competente): capacidad para comunicarse en la que destaca lo bien que lo hace en función de su adecuación, sensibilidad y capacidad para abordar temas no cotidianos. (...)
- Nivel 3 de ALTE ([Usuaria o] usuario independiente): capacidad para conseguir la mayor parte de sus objetivos y de expresarse en una cierta variedad de temas. (...).

- Nivel 2 de ALTE ([Usuaría o] usuario del Nivel Umbral): capacidad para expresarse de forma limitada en situaciones cotidianas y de abordar de forma general información no rutinaria. (...)
- Nivel 1 de ALTE ([Usuaría o] usuario del Nivel Plataforma): capacidad para abordar información sencilla y clara, y comenzar a expresarse en contextos conocidos. (...).
- Nivel Acceso de ALTE: capacidad muy básica para comunicarse e intercambiar información de forma sencilla. (...) (Consejo de Europa, 2002, p. 241).

Dado que esta investigación se centra en la comprensión lectora y el nivel de logro definido para ésta en ICE es el B1.2, los descriptores del proyecto “Puede hacer” que resultan de interés son los correspondientes a los niveles 2 y 3, equivalentes a los niveles B1 y B2 del MCER, y los que se relacionan específicamente con la comprensión lectora. Éstos se presentan a continuación:

**Cuadro 10: Descriptores de los niveles 2 y 3 de comprensión lectora en el proyecto “Can do” de ALTE (ALTE, 2002, p. 9).<sup>12</sup>**

Nivel de ALTE	Comprensión lectora
ALTE Nivel 3	Puede escanear textos para obtener información relevante, y comprender instrucciones detalladas y consejos.
ALTE Nivel 2	Puede comprender información de carácter cotidiano, artículos y el significado general de información no cotidiana, siempre que ésta corresponda a un área familiar.

Dentro de las tres áreas centrales de uso de la lengua contempladas en este proyecto, las más relevantes para esta investigación son las de trabajo y educación. Aquí se presentan los descriptores de los niveles 2 y 3 relacionados con la comprensión lectora en estas áreas:

**Cuadro 11: Descriptores de los niveles 2 y 3 de comprensión lectora en el proyecto “Can do” de ALTE. Especificaciones para el área de trabajo (ALTE, 2002, p. 13).<sup>13</sup>**

Nivel de ALTE	Comprensión lectora
ALTE Nivel 3	Puede comprender la mayor parte de la correspondencia, informes y producciones literarias sobre hechos concretos.
ALTE Nivel 2	Puede comprender el significado general de correspondencia sobre asuntos no cotidianos y artículos teóricos relacionados con su propia área de trabajo.

<sup>12</sup> Traducción propia

<sup>13</sup> Traducción propia

**Cuadro 12: Descriptores de los niveles 2 y 3 de comprensión lectora en el proyecto “Can do” de ALTE. Especificaciones para el área de educación (ALTE, 2002, p. 15).<sup>14</sup>**

Nivel de ALTE	Comprensión lectora
ALTE Nivel 3	Puede escanear el examen para obtener información relevante y captar la idea central del texto.
ALTE Nivel 2	Puede comprender, con algo de ayuda, instrucciones básicas y mensajes, por ejemplo, catálogos de una biblioteca digital.

#### 4.4.3 Revisión de los descriptores del MCER por EAQUALS

En el año 2008, Brian North, un miembro de la junta de Evaluación y Acreditación de Servicios Lingüísticos de Calidad (*Evaluation and Accreditation of Quality Language Services*, EAQUALS) y coautor del MCER, comenzó a trabajar en un proyecto denominado “*Portfolio Descriptor Revision*”, que consistió en realizar una revisión de los descriptores del Marco que habían sido desarrollados en la década del ‘90 para un proyecto anterior: el “Portafolio Europeo de las Lenguas” (*European Language Portfolio*) (EAQUALS, 2016). Este último estaba destinado a contribuir a la movilidad de la ciudadanía en Europa, fomentar el plurilingüismo, acreditar niveles de competencia en distintas lenguas e incentivar el desarrollo de prácticas de autonomía en el aprendizaje. Los descriptores del “Portafolio Europeo de las Lenguas” fueron elaborados, fundamentalmente, para la autoevaluación del estudiantado y la evaluación continua de éste por la docencia. El proyecto fue concebido como una colección de los escritos del estudiantado, donde se incluía información sobre sus procesos y reflexiones, con el propósito de apreciar sus avances. Estos escritos podían también servir como instrumento para la evaluación sumativa, ya que la valoración de las muestras permitía realizar una evaluación final del proceso de enseñanza y aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, 2022c).

La idea de Brian North era refinar aún más los descriptores del Marco desarrollados para el Portafolio, agregar los niveles A1.2, A2.2, B1.2, B2.2 y C1.2, y así establecer un total de once niveles. De este modo, los descriptores serían más útiles para las instituciones, principalmente para aquellas donde el estudiantado hacía cursos de idiomas de corta duración. El resultado de esta iniciativa fue la elaboración de tres nuevos bancos de descriptores (EAQUALS, 2016). A continuación, se muestran los descriptores

---

<sup>14</sup> Traducción propia

para la comprensión lectora correspondientes al nivel B1.2, que es el definido para esta macrohabilidad en ICE. Dentro los descriptores elaborados para la comprensión lectora, se exhiben los descriptores relacionados con los propósitos de lectura del estudiantado de ICE: comprensión de lectura en general, leer para orientarse, leer en busca de información y argumentos, leer instrucciones y leer correspondencia.

**Cuadro 13: Descriptores para la comprensión lectora en el nivel B1.2, *Bank of Descriptors – As scales, EAQUALS, 2008, p. 3 (EAQUALS, 2016).***<sup>15</sup>

Nivel	Categoría	Descriptor EAQUALS, Versión 2008
B1.2	Comprensión de lectura en general	Puedo comprender los puntos principales de textos sencillos sobre temas de interés personal o profesional.
B1.2	Leer para orientarse	Puedo leer, rápidamente, textos sencillos y sobre hechos concretos, presentados en revistas, folletos o un sitio web, e identificar información que podría ser de uso práctico.
B1.2	Leer en busca de información y argumentos	Puedo identificar las conclusiones principales en textos en los que se argumenta un punto de vista de manera clara.
B1.2	Leer instrucciones	Puedo comprender instrucciones claras, por ejemplo, para instalar software en una computadora.
B1.2	Leer correspondencia	Puedo comprender los puntos principales en correspondencia breve, clara y formal, relacionada con mis intereses personales y profesionales, con la ayuda de un diccionario.

---

<sup>15</sup>Traducción propia

## 4.5 El proceso de desarrollo de las evaluaciones de los aprendizajes en las lenguas extranjeras

El desarrollo de las evaluaciones de los aprendizajes es un proceso que consta de varias fases. Lane, Raymond, Haladyna y Downing (2016) manifiestan que, para que una evaluación tenga validez, se deben contemplar doce componentes en su desarrollo, los cuales se describen a continuación:

- La planificación general del examen: consiste en la elaboración de un plan detallado del proceso de evaluación. Éste debe incluir información sobre todos los componentes, una fundamentación de cada uno de ellos y de los métodos que se implementarán para evaluar la validez de los resultados e interpretaciones que se harán de éstos.
- La definición del dominio a evaluar: es la especificación de los conocimientos y las competencias involucrados en el dominio que se examina.
- La especificación del contenido: consiste en detallar el contenido de la evaluación, lo cual servirá como guía para desarrollar los ítems<sup>16</sup>, secuenciar las partes del examen y escoger el sistema de puntuación.
- El desarrollo de los ítems y la validación de éstos: implica la selección del formato más adecuado para el diseño de los ítems, la redacción y revisión de éstos, y la recolección de evidencias para determinar su validez y justificar su aplicación.
- El diseño del examen: consiste en diseñar y ensamblar las distintas partes del examen en función de las especificaciones realizadas sobre el dominio a evaluar, el contenido y el desarrollo de los ítems.
- La producción del examen: implica elegir un formato accesible y claro para el estudiantado involucrado en la evaluación.
- La administración del examen: consiste en aplicar el examen de manera estandarizada, a fin de evitar que la validez se vea afectada durante esta fase.
- La puntuación: se debe escoger un sistema de puntuación consistente y preciso.
- El establecimiento de un punto de corte entre el nivel de logro del examen y el nivel anterior: este procedimiento debe ser consistente con los objetivos de la evaluación.

---

<sup>16</sup> Se emplea el término “ítem” para hacer referencia a cada parte a completar en el examen, a la que se le otorga un puntaje determinado. Se puede tratar, por ejemplo, de un espacio en blanco en un texto escrito o de una pregunta de opción múltiple, con tres o cuatro opciones.

- El informe de los resultados: es el desarrollo de un informe claro y accesible sobre los resultados obtenidos.
- La seguridad en el proceso de desarrollo y administración: implica contratar a personas calificadas para llevar a cabo estas etapas de la evaluación, de modo tal que la validez no sea vea afectada por irregularidades o falencias en el trabajo del personal involucrado.
- La documentación del examen: es la preparación de informes para respaldar la validez y adecuación del examen al dominio evaluado y a la población involucrada.

Como se explicó en la sección 3 (Ver p.21), los objetivos de esta investigación son: identificar los criterios de validez que se deben contemplar en el diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en ICE, confeccionar instrumentos que respondan a dichos criterios, y aplicar los instrumentos, de manera previa a la instancia de evaluación formal, con el fin de determinar si éstos cumplen con las condiciones establecidas. Por consiguiente, aquí se presta especial atención a las fases de diseño de los instrumentos, tratada en la sección 4.6, y de validación de los ítems, detallada en la sección 4.7.2 (Ver p. 87). En cuanto a las fases siguientes en el proceso de desarrollo de las evaluaciones, presentado por Lane et al. (2016), cabe mencionar que no se hace aquí una descripción exhaustiva, puesto que estas fases no se relacionan estrechamente con los objetivos de la investigación. A propósito del sistema de puntuación, no se realiza un análisis detallado de éste debido a que el estudio se centra en discriminar la cantidad de aciertos y errores para cada ítem, y así determinar su adecuación con respecto al nivel de logro definido para la comprensión lectora (Ver sección 5.4.6, p. 102). En relación con los resultados, la investigación se limita a presentar algunas conclusiones sobre las implicancias de éstos para la enseñanza de la comprensión lectora en ICE y el diseño de instrumentos nuevos para evaluar esta macrohabilidad (Ver sección 7, p. 162).

## **4.6 El diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera**

El diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora del estudiantado es un complejo proceso artesanal, que requiere de la toma de varias decisiones por parte de la docencia. Como se expresó en la sección anterior, para llevar a cabo este proceso, en primer lugar, se debe definir el dominio a evaluar, determinar qué conocimientos y competencias están involucrados en éste y cuál es el nivel de logro esperado para estos componentes. Luego, se debe especificar el contenido del instrumento, es decir, establecer qué conocimientos y competencias se contemplarán en el examen, en función del

dominio, y determinar qué tipos de tareas tienen un formato adecuado para evaluar dichos conocimientos y competencias. Finalmente, se debe proceder al desarrollo de los ítems, cuyo diseño también debe ser adecuado al dominio a evaluar (Lane et al., 2016).

En la confección de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en ICE, la definición del dominio implica considerar los objetivos específicos de la asignatura en relación con la macrohabilidad y establecer qué conocimientos lingüísticos y competencias están involucrados en el nivel de lector/a independiente B1.2, propuesto para el espacio curricular. Asimismo, este proceso requiere de una descripción de las áreas temáticas propias del campo disciplinar y de las tareas de lectura que las y los estudiantes realizarán en el futuro, como profesionales de las ciencias económicas. La especificación del contenido demanda la definición de los conocimientos, las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas, y los tipos de tareas que se incluirán en los instrumentos, así como el detalle de los tipos de textos que se seleccionarán para la confección de dichas tareas. Son estas definiciones las que, luego, servirán de guía para el desarrollo de los ítems que integrarán los instrumentos. Seguidamente, se exponen algunos lineamientos para el diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en el contexto específico de ICE.

## **4.6.1. La selección y adaptación de los textos**

### **4.6.1.1 La selección de los textos**

Una de las publicaciones realizadas por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) con el propósito de guiar el diseño de exámenes de lengua es "*Material for the Guidance of Test Item Writers*" ("Material de guía para desarrolladores de exámenes"<sup>17</sup>). La publicación, hecha en 1995 y revisada en 2005, contempla las características que deben tener las tareas de comprensión lectora, así como los textos e ítems incluidos en éstas (ALTE, 2005).

En relación con la elección de los textos, en esta publicación se recomienda escoger escritos apropiados para evaluar a la población involucrada en la evaluación. Quien diseña el examen debe prestar especial atención al tema del texto seleccionado, el cual debe ser adecuado a la edad del estudiantado, sus experiencias y su contexto socio-cultural. Se debe evitar hacer uso de textos cuya comprensión requiera de conocimientos de otras culturas que el estudiantado no posea. Se sugiere también descartar los escritos sobre temas que puedan generar incomodidad en el estudiantado, tales como política o

---

<sup>17</sup> Traducción propia

religión, y los textos acerca de temas que se encuentren fuera del rango de experiencias del estudiantado. Para atender esta última recomendación, es fundamental contemplar la edad de quienes serán evaluados (ALTE, 2005).

Asimismo, se debe considerar la “autenticidad” del texto escogido. Un texto extraído de un periódico o una revista, producto del uso del lenguaje en la vida real, puede parecer más apropiado que un escrito elaborado con el fin de evaluar la comprensión lectora de un grupo de estudiantes. No obstante, a propósito de la noción de autenticidad, en *“Material for the Guidance of Test Item Writers”*, se presenta una visión amplia del concepto. Aquí se manifiesta que la autenticidad es una consecuencia de la interacción entre quien lee y el texto, y no simplemente una característica de este último. Por ejemplo, no todos los textos presentes en un periódico o una revista son auténticos para su audiencia. Varios factores influyen en la autenticidad de un texto: la persona que lo lee, el propósito que ésta tiene para llevar a cabo la lectura, el propósito de quien escribe y el grado de concordancia social y cultural entre quien lee y el texto. Si hay poca correspondencia entre la información incluida en el escrito y los conocimientos de la persona que lo lee, ésta se verá forzada a interpretar el texto palabra por palabra y, por ende, la lectura no será una experiencia auténtica (ALTE, 2005).

Esta noción de autenticidad, desarrollada por Widdowson (1978, citado en ALTE, 2005) a fines de 1970 y, posteriormente, por Bachman (1990, citado en ALTE, 2005), no sólo es aplicable a los textos, sino también a las tareas diseñadas para la comprensión de éstos (ALTE, 2005), tema que se trata en la sección 4.6.2 (Ver p. 74). Se considera que un texto o una tarea son auténticos si reflejan el uso que las y los estudiantes hacen de la lengua en la vida real.

En relación con el grado de dificultad de los textos, la publicación *“Material for the Guidance of Test Item Writers”* enumera una serie de factores que afectan el procesamiento de un escrito y deben ser tenidos en cuenta al desarrollar los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora:

- La estructura lingüística del texto: un texto que está compuesto por oraciones cortas y simples, escrito en voz activa, es más fácil de comprender que un texto compuesto por oraciones largas y complejas, en el que se hace uso de la voz pasiva de manera frecuente. El vocabulario, así como las estructuras gramaticales, influyen en la comprensión del texto. Los contenidos léxico-gramaticales conocidos por el estudiantado son más fáciles de procesar que aquéllos que son menos familiares.
- El contexto en el que se sitúa el texto: un texto dirigido a quien lo lee es más fácil de procesar que un escrito que trata sobre lo que le sucede a una tercera persona. Las imágenes que acompañan al texto también pueden facilitar su comprensión, ya que sirven de apoyo visual. Además, si el texto es

propuesto en un contexto en el que se crea un “vacío de información” entre el escrito y la persona que lo lee, esta última tendrá una buena razón para extraer información, lo cual favorecerá la comprensión.

- El contenido del texto: un texto en el que hay una relación clara entre los acontecimientos o las ideas que lo integran, marcada por el uso de conectores discursivos, es más fácil de comprender que otro que no posee estas características.
- El tipo de interacción y la relación que se genera entre el texto y quien lo lee: los textos con un estilo muy formal o informal causan más dificultades que los escritos con un estilo relativamente neutral o moderadamente informal (ALTE, 2005).

Tomlinson (2012), uno de los principales referentes en lo que respecta al diseño de materiales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, también manifiesta que los textos, al igual que las tareas, deben exponer al estudiantado a un uso auténtico de la lengua. Al igual que Widdowson (1978, citado en ALTE, 2005) y Bachman (1990, citado en ALTE, 2005), Tomlinson (2012) presenta una visión amplia de autenticidad. Según este autor, un texto auténtico es el que se produce con el fin de comunicar y no sólo para enseñar. Por lo tanto, un texto auténtico no debe ser necesariamente producido por una persona cuya lengua madre es el inglés; puede ser una adaptación o simplificación de un texto escrito originalmente en inglés, realizada con el propósito de facilitar la comprensión de información para el estudiantado. Tomlinson (2011) agrega que los textos deben involucrar al estudiantado intelectual y emocionalmente, ayudarlo a centrar su atención en las características más prominentes del *input* lingüístico, y despertar y mantener su curiosidad. Si bien las recomendaciones de Tomlinson (2011) se refieren a la selección de textos para el desarrollo de materiales de enseñanza, éstas también pueden ser aplicadas al diseño de instrumentos de evaluación.

Con respecto a la extensión de los textos, se presentan algunas especificaciones, relevantes para el contexto de ICE, en el Manual de guía para la docencia abocada a la preparación de estudiantes para los exámenes de Inglés para los Negocios de la Universidad de Cambridge (“*Cambridge English: Business Certificates. Handbook for teachers for exams from 2016*”). En el examen *BEC*<sup>18</sup> *Preliminary*, correspondiente al nivel de logro B1 del MCER, la extensión de los textos varía entre las 150 y 400 palabras. Dentro de los textos más breves, se incluyen avisos, mensajes, anuncios publicitarios, folletos, correos electrónicos, descripciones de productos, informes, gráficos, cuadros y tablas; dentro de los textos más largos, se introducen artículos de periódicos y revistas. En cuanto al examen *BEC Vantage*, correspondiente al nivel B2 del MCER, los escritos propuestos son artículos periodísticos e informes, y su

---

<sup>18</sup> *Business English Certificate*

extensión varía entre las 150 y 550 palabras. Es importante mencionar que los textos incluidos en estos exámenes están adaptados a los niveles de logro anteriormente mencionados para cada certificación (*Cambridge English Language Assessment, 2016*).

En la presente investigación, se consideraron estas recomendaciones para la selección de los textos, así como las conclusiones resultantes del proyecto CAI+D 2016 “La meta-evaluación de los aprendizajes universitarios como insumo para mejorar la calidad educativa en Inglés y Matemática”, mencionado en las secciones 4.2.1 y 5.4.1. Por ende, como se explica en la sección 5.4.3, para el diseño de los instrumentos, se emplearon folletos digitales auténticos y artículos periodísticos sobre temas de interés para las y los profesionales de las ciencias económicas. Los artículos, en particular, fueron adaptados al nivel de lector/a independiente B1.2, tema desarrollado en la sección 4.6.1.3.

#### **4.6.1.2 La Ley de Propiedad Intelectual N°11.723**

Cuando se emplean textos auténticos para el diseño de instrumentos de evaluación, se debe tener en cuenta lo que la Ley de Propiedad Intelectual N°11.723 establece con respecto al uso que la docencia puede hacer de las obras que no son propias. Esta ley fue promulgada en el año 1933, y luego actualizada entre 1957 y 2020. Entre las modificaciones realizadas a la ley original, se destacan las relacionadas con la protección de la propiedad intelectual de las obras digitales. La Ley contempla todas las obras científicas, literarias, artísticas y didácticas, sea cual fuere el procedimiento de reproducción. Éstas se enumeran en el artículo 1:

los programas de computación (...); las compilaciones de datos o de otros materiales; las obras dramáticas, composiciones musicales, dramático-musicales; las cinematográficas, coreográficas y pantomímicas; las obras de dibujo o pintura, escultura, arquitectura; modelos y obras de arte o ciencia aplicadas al comercio o a la industria; los impresos, planos y mapas; los plásticos, fotografías, grabados y fonogramas (Ley N°11.723, 1933, art. 1).

En su artículo 10, la Ley hace referencia a la extensión de las producciones de la que se puede hacer uso para elaborar materiales con fines didácticos:

Cualquiera puede publicar con fines didácticos o científicos, comentarios, críticas o notas referentes a las obras intelectuales, incluyendo hasta mil palabras de obras literarias o científicas u ocho compases en las musicales y en todos los casos sólo las partes del texto indispensables a ese efecto. Quedan comprendidas en esta disposición las obras docentes, de enseñanza, colecciones, antologías y obras semejantes. Cuando las inclusiones de obras ajenas sean la parte

principal de la nueva obra, podrán los tribunales fijar equitativamente en juicio sumario la cantidad proporcional que les corresponde a los titulares de los derechos de las obras incluidas (Ley N°11.723, 1933, art. 10).

Vale mencionar que esta Ley fue considerada en la presente investigación en el momento de seleccionar los folletos y artículos periodísticos y adaptar estos últimos para el diseño de los instrumentos de evaluación. Como la Ley determina que se sólo se pueden emplear hasta 1000 palabras de las producciones que no son propias, se seleccionaron, de las páginas web de distintas empresas e institutos de formación, folletos digitales cuyos textos tienen una extensión de hasta 150 palabras. Con respecto a los artículos periodísticos escogidos, sólo se hizo uso de hasta 580 palabras de estos escritos.

#### **4.6.1.3 La adaptación de los textos**

Tomlinson y Masuhara (2004, citado en Tomlinson, 2012) manifiestan que la adaptación de materiales debe ser un proceso reflexivo, sistemático y fundamentado en una serie de principios bien definidos. Por consiguiente, a continuación, se exponen los lineamientos que fueron considerados en este estudio para la adaptación de los artículos periodísticos seleccionados.

Según Nunan (1999) y Allen (2009), citados en Crossley, Allen y McNamara (2012), la adaptación de un texto a un determinado nivel de logro se puede realizar a partir del empleo de listas de palabras y estructuras gramaticales previamente definidas para el nivel de logro en cuestión. Este es el enfoque que comúnmente se emplea en la adaptación de obras clásicas de la literatura inglesa para estudiantes de esta lengua.

McDonough, Shaw y Masuhara (2013), por su parte, presentan una serie de postulados en función de los cuales se debe llevar a cabo la adaptación de materiales de lectura. En primer lugar, se deben considerar los factores externos e internos involucrados en el proceso de adaptación. Los factores externos se relacionan con el contexto de la situación educativa, tales como las características del estudiantado, el entorno físico, los recursos disponibles y el número de cursantes. Entre los factores internos, que son los vinculados con los materiales de lectura, se encuentran la elección de los temas, las competencias involucradas, el nivel de logro esperado para dichas competencias y la calificación de las actividades propuestas. Asimismo, McDonough et al. (2013) sostienen que se debe reflexionar acerca de los motivos por los cuales los materiales deben ser adaptados. En lo que respecta a los textos escritos, se recomienda realizar la adaptación de éstos cuando: la gramática se presenta de manera asistemática; el texto contiene demasiado vocabulario desconocido para el estudiantado; la incorporación de un glosario

de términos desconocidos facilitaría la comprensión, y el texto tiene una extensión que no podrá ser cubierta en el período de tiempo que se destinará a la actividad de comprensión lectora.

McDonough et al. (2013) también afirman que, para adecuar el contenido de los materiales al contexto en el que éstos serán empleados, se deben llevar a cabo los siguientes procesos: “personalización”, “individualización” y “localización”. La personalización consiste en otorgarle significatividad al contenido, en función de los intereses del estudiantado y sus necesidades académicas y profesionales. La individualización implica contemplar, en la adaptación del contenido, los distintos estilos de aprendizaje presentes en un determinado grupo de estudiantes. La localización supone hacer que el contenido tenga relevancia con respecto al contexto local y nacional del estudiantado. Cabe mencionar que estos procesos no sólo son válidos para la adaptación de los textos, sino también para el diseño de las tareas de comprensión lectora, tema desarrollado en la sección siguiente.

McDonough et al. (2013), además, proponen una serie de técnicas para la adaptación del contenido de un texto, las cuales pueden ser empleadas de manera individual o conjunta, de acuerdo a los elementos del texto que requieren ser modificados. Entre estas técnicas, se encuentran:

- Adición: incluye la extensión y la expansión. La extensión implica agregar un fragmento paralelo a otro fragmento del texto a adaptar, con el fin de hacer énfasis en ciertas características lingüísticas del escrito, tales como los tiempos verbales, la estructura sintáctica de las oraciones, el vocabulario y los conectores discursivos. La expansión supone agregar un nuevo componente al material a adaptar, por ejemplo, una nueva sección al final del texto, tal como un glosario, para brindar información sobre ciertos elementos lingüísticos cubiertos en el escrito.

- Eliminación: comprende la sustracción de información y la realización de un resumen de ésta. La técnica se puede emplear cuando parte del contenido es irrelevante, en función de las necesidades del estudiantado, o demasiado complejo con respecto a sus conocimientos previos y nivel de proficiencia.

- Modificación: consiste en la omisión de algunas partes del material a adaptar e incluye la reescritura y reestructuración. La reescritura puede llevarse a cabo cuando el contenido lingüístico del texto es apropiado para un grupo específico, pero no así su contenido cultural. Para ilustrar, un texto sobre la vida cotidiana de una o un profesional, que trabaja en un país de habla inglesa, puede ser modificado para que la información se adapte al contexto local del estudiantado. Si el escrito trata sobre un personaje, se pueden hacer algunos cambios superficiales y sencillos, relacionados con las actividades cotidianas de este personaje. La reestructuración se relaciona con un cambio en el modo de administración del material; esto sucede cuando un texto impreso se presenta en formato digital.

- Simplificación: también consiste en la modificación y reescritura de una parte del texto con el fin de adaptar éste al nivel de proficiencia del estudiantado. La simplificación se puede realizar en la estructura de las oraciones, por ejemplo, es recomendable reducir la longitud de una oración larga y reescribir una oración compleja como una serie de oraciones simples, en las que se pueden reemplazar los pronombres relativos por sustantivos o pronombres personales, seguidos del verbo principal. La simplificación también se puede realizar con respecto al contenido léxico, es decir, se puede mantener un número limitado de palabras nuevas, en función de los conocimientos previos del estudiantado. Además, se sugiere simplificar las estructuras gramaticales del texto: la voz activa puede reemplazar a la voz pasiva; el tiempo presente (*Simple Present*), al pasado (*Simple Past*), y el estilo directo, al indirecto.

- Reordenación: se refiere a presentar las partes de un escrito extenso, tal como las unidades de un libro de texto, en un orden diferente al original. Esta técnica también puede consistir en separar los elementos del contenido y luego reagruparlos. Por ejemplo, se pueden separar las distintas partes de un material que incluye muchos contenidos lingüísticos nuevos para el estudiantado, a fin de desarrollar estos contenidos en distintos momentos de la clase o en distintas clases.

Abedi (2009) es otro autor que adhiere a la adaptación de textos, principalmente de aquéllos destinados a quienes estudian inglés con fines académicos y profesionales. En una publicación anterior a la de McDonough et al. (2013), el autor manifiesta que hay una complejidad lingüística innecesaria en los textos • escritos en inglés • propios de ciertos campos disciplinares, y que esta complejidad puede afectar el conocimiento que el estudiantado tiene de las disciplinas. Si bien Abedi (2009) centra su investigación en las evaluaciones desarrolladas en inglés con el fin de examinar conocimientos sobre un determinado espacio curricular, sus conclusiones también resultan relevantes para la evaluación del inglés como lengua extranjera, puesto que el autor presenta una serie de características lingüísticas de los textos que pueden oscurecer su comprensión y brinda recomendaciones acerca de cómo proceder en relación a cada una de ellas:

- La presencia de vocabulario desconocido o poco frecuente: hay coincidencia con las recomendaciones realizadas por McDonough et al. (2013) sobre esta característica; se agrega que, para determinar qué palabras podrían ser desconocidas y de uso poco frecuente para el estudiantado, de acuerdo al nivel de proficiencia de éste, se pueden consultar recursos lingüísticos desarrollados con este fin.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Como se menciona en la sección 5.4.3, en esta investigación se consultaron el recurso *English Vocabulary Profile* y el diccionario en línea de la editorial de la Universidad de Cambridge, con el propósito de determinar el nivel de las palabras presentes en los textos seleccionados.

- El uso de la voz pasiva y la presencia de cláusulas relativas: las sugerencias realizadas sobre la simplificación de estas características de los textos también están en consonancia con las recomendaciones de McDonough et al. (2013).
- La presencia de frases nominales largas: se sugiere reducir el número de palabras que preceden y suceden a los sustantivos. Los post modificadores pueden ser ambiguos, principalmente si están constituidos por frases preposicionales consecutivas, por ejemplo, “*the man in the car from Mexico*”.<sup>20</sup>
- La presencia de oraciones condicionales: éstas pueden ser reemplazadas por oraciones simples. En algunos casos, se puede invertir el orden de las cláusulas principal y subordinada para facilitar la comprensión.
- La presencia de oraciones interrogativas con frases complejas: se deben reemplazar las frases complejas (*At which time...?*<sup>21</sup>) por palabras simples (*When...?*<sup>22</sup>).
- La presentación de la información de manera impersonal: se debe evitar el empleo del modo impersonal y hacer referencia a entidades concretas.

Otro aspecto a considerar cuando se adapta un texto es la presencia de cognados y palabras que se emplean tanto en la lengua extranjera como en la lengua madre del estudiantado. Estos términos, a diferencia de los contenidos léxicos y gramaticales enumerados por Abedi (2009), sirven de apoyo a la lectura, por lo cual pueden ser conservados. Como se explicó en la sección 4.3.6 (Ver p. 44), si quien lee se encuentra con una palabra cuya ortografía es similar a la ortografía que esta palabra tiene en su primera lengua, la palabra será reconocida fácilmente. Del mismo modo, el empleo de vocabulario compartido entre las dos lenguas puede favorecer la comprensión del texto (Grabe y Stoller, 2013).

## 4.6.2 El diseño de las tareas

### 4.6.2.1 La autenticidad de las tareas

En relación con el diseño de las tareas de comprensión lectora, al igual que con la selección de los textos, se adopta aquí una visión amplia del término “autenticidad” (Widdowson, 1978, Bachman, 1990, citados en ALTE, 2005). Según Bachman (1990, citado en ALTE, 2005), esta conceptualización consta de

---

<sup>20</sup> el hombre en el auto proveniente de México.

<sup>21</sup> ¿En qué momento ...?

<sup>22</sup> ¿Cuándo ...?

dos niveles: “autenticidad situacional” y “autenticidad interaccional”. La “autenticidad situacional” está vinculada con las características de la metodología de evaluación planteada a partir de la selección de una determinada tarea lingüística, así como con el grado en el cual esta metodología refleja las características de una situación de la vida real en la que la lengua será empleada. Por consiguiente, para diseñar una tarea con “autenticidad situacional”, primeramente, se deben identificar las características centrales que una determinada tarea lingüística tiene en un ámbito específico, y luego plantear la metodología de evaluación a partir de estas características (ALTE, 2005).

Con respecto a la “autenticidad interaccional”, Bachman (1990, citado en ALTE, 2005) manifiesta que ésta se relaciona con la interacción entre la tarea y el estudiantado involucrado. Este autor sostiene que si el objetivo de la docencia es diseñar una tarea lingüística semejante a una situación de la vida real, la tarea debe contemplar el propósito central de la lengua: la comunicación. Es decir, la tarea debe tener como objetivo que el estudiantado realice una determinada acción a partir de la lengua y que no sólo demuestre su conocimiento de ésta. Por lo tanto, es vital que quienes desarrollan materiales para la evaluación de los aprendizajes utilicen textos, situaciones y tareas similares a las de la vida real, sin la necesidad de replicarlas con exactitud. Los instrumentos de evaluación deben ser familiares y relevantes para el estudiantado evaluado y tener correspondencia con su nivel de proficiencia.

Tomlinson (2011), por su parte, agrega que, al igual que los textos seleccionados, las tareas deben ayudar al estudiantado a focalizar su atención en las características centrales del material de entrada o *input*; mantener su interés, atención y curiosidad, y lograr que las y los aprendientes se involucren de manera intelectual, estética y emocional. Además, las tareas seleccionadas deben permitir brindar al estudiantado una devolución sobre los resultados del trabajo realizado.

Cabe aclarar que, si bien las recomendaciones realizadas por los autores anteriormente mencionados están destinadas principalmente al diseño de tareas de enseñanza y aprendizaje, éstas también deben ser consideradas para la confección de las tareas incluidas en los instrumentos de evaluación, puesto que la correspondencia entre el trabajo hecho durante el cursado y el que se espera que el estudiantado realice en la evaluación es fundamental para determinar la validez de esta última.

Para la evaluación de la lectura, en los exámenes de Inglés para los Negocios de la Universidad de Cambridge (*BEC Preliminary* y *BEC Vantage*), se propone la comprensión de distintos tipos de textos propios del ámbito de los negocios, detallados en la sección 4.6.1.1 (Ver p. 67). Entre las tareas de lectura incluidas en el examen *BEC Preliminary* (nivel B1), se destacan las tareas de opción múltiple. Algunas de ellas están basadas en textos breves, tales como anuncios o avisos publicitarios, y otras en textos más extensos, como artículos periodísticos. Asimismo, se presentan tareas de verdadero o falso sobre textos

breves, como avisos publicitarios; tareas de emparejamiento, que consisten, por ejemplo, en la asociación de las distintas partes de un gráfico con oraciones en las que se explica el significado de cada una de estas partes, y tareas de completamiento de notas, en función de información brindada en otros textos breves, como otras notas o correos electrónicos. En el examen *BEC Vantage* (nivel B2), se introducen tareas de emparejamiento, que consisten, por ejemplo, en la asociación de distintas opiniones sobre una situación propia del ámbito de los negocios con oraciones que expresan la idea central de cada fragmento; tareas de relleno de espacios en blanco en artículos periodísticos (*gap-filling*), y tareas de opción múltiple y corrección, basadas también en artículos periodísticos (*Cambridge English Language Assessment, 2016*).

En esta investigación, se consideraron el enfoque teórico-metodológico adoptado en ICE para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comprensión lectora (Ver sección 2, p.14), así como las conclusiones obtenidas del proyecto CAI+D 2016, “La meta-evaluación de los aprendizajes universitarios como insumo para mejorar la calidad educativa en Inglés y Matemática” (Luciani, 2020), acerca de los tipos de tareas que resultan más apropiadas para la evaluación de esta macrohabilidad (Ver secciones 4.2.1 y 5.4.1). En función de ello, se diseñaron tareas de opción múltiple sobre los folletos seleccionados y tareas de relleno de espacios en blanco con los artículos periodísticos adaptados. Seguidamente, se exponen algunos lineamientos para el diseño de estos dos tipos de tareas.

#### **4.6.2.2 Las tareas de opción múltiple**

Las tareas de opción múltiple permiten medir el nivel de logro de la comprensión lectora del estudiantado de manera directa y objetiva. Dado que en estas tareas se presenta una única opción como correcta, la calificación no se ve interpelada por el juicio y la subjetividad de quien lleva a cabo la evaluación. Otra ventaja de escoger las tareas de opción múltiple es que las mismas son utilizadas para la enseñanza y evaluación del inglés a nivel mundial y, por ende, resultan familiares para la mayoría de las personas que estudian la lengua. Asimismo, estas tareas permiten medir la capacidad de comprensión lectora del estudiantado sin involucrar la capacidad de escritura, puesto que su resolución es independiente del desarrollo de esta última macrohabilidad. Por último, las tareas en cuestión pueden ser completadas en un período de tiempo relativamente corto y ofrecen la posibilidad de cubrir una amplia variedad de contenidos y competencias (ALTE, 2005; Rodríguez, 2016).

No obstante, el empleo de este tipo de tareas para la evaluación de la comprensión lectora ha recibido muchas críticas. Se dice que la docencia, a menudo, tiene dificultades para diseñarlas, y que las conjeturas del estudiantado pueden afectar la selección de las respuestas correctas (Alderson, 2000; ALTE, 2005). Por consiguiente, en las publicaciones “*Materials for the Guidance of Test Item Writers*” (ALTE,

2005) y “*Selected-Response Item Development*” (Rodríguez, 2016), se realizan algunas recomendaciones para la confección de tareas de opción múltiple adecuadas para la evaluación de la lectura. Entre estas recomendaciones, se destacan las siguientes:

- Los ítems pueden estar constituidos por oraciones a completar o preguntas. Para cada ítem, se pueden brindar entre tres y cinco opciones.
- Los ítems siempre deben evaluar información relevante en el texto. Cada ítem debe evaluar la comprensión de un solo elemento del texto, por ejemplo, una fecha, una instrucción o un lugar.
- Para la escritura de los ítems, se deben seguir las convenciones gramaticales.
- Cuando este tipo de tareas se administra por primera vez, se recomienda proporcionar un ejemplo que muestre al estudiantado cómo resolverla.
- La resolución de la tarea debe requerir de la comprensión de frases y expresiones claves en el texto, y no sólo de los conocimientos previos del estudiantado sobre el tema del escrito.
- Los ítems pueden ubicarse antes o después del texto. La resolución de los ítems presentados antes del escrito debe requerir una lectura rápida y la comprensión general de éste; los ítems colocados a continuación del texto deben evaluar información específica o demandar la elaboración de conclusiones a partir de la información obtenida.
- Los ítems no deben ser interdependientes; es decir, la respuesta a un ítem no debe influir o estar relacionada con la respuesta a otro.
- Debe haber una sola opción correcta. Ésta debe ser clara y no presentar ambigüedades.
- Las opciones incorrectas, también denominadas distractores, deben ser lo suficientemente plausibles como para ser consideradas por el estudiantado en el momento de seleccionar la opción correcta.
- Las opciones deben formar una serie de alternativas coherentes. Es decir, éstas deben tener una apariencia similar. No es recomendable que una opción se destaque por ser muy diferente a las demás. Las opciones deben contar con una cantidad similar de palabras y ser semejantes en cuanto a su estructura sintáctica y nivel de complejidad.
- Cuando el ítem se redacta como una oración a completar, cada una de las opciones debe estar constituida por una frase o cláusula gramaticalmente correcta. Por el contrario, no se deben presentar distractores con errores gramaticales, que no tengan sentido. Del mismo modo, se recomienda reducir la carga de información que se brinda. Si hay repetición de información en las opciones, se sugiere introducir esta información en la oración a completar. Asimismo, en esta oración, se debe evitar

emplear formas verbales negativas. Si se hace uso de ellas, las formas negativas deben ser enfatizadas, por ejemplo, se las puede escribir en negrita, y todas las opciones provistas deben contener formas verbales afirmativas.

- Se debe evitar hacer uso de “pistas lingüísticas” que dirijan al estudiantado a seleccionar la respuesta correcta. Para ilustrar, se debe evitar repetir vocabulario o frases verbales en la pregunta u oración a completar y en las opciones.
- La posición de la respuesta correcta debe variar de manera aleatoria a lo largo de la tarea. Se debe procurar ubicar la respuesta correcta en la opción A, B, C o A, B, C, D la misma cantidad de veces.

Por su parte, Brown (2004) agrega que los ítems deben evaluar las siguientes características del texto: la/s idea/s principal/es; las ideas secundarias; el significado que ciertas palabras, expresiones idiomáticas y frases tienen en el contexto lingüístico; las estructuras gramaticales; información específica, presentada de manera explícita, y detalles implícitos, que puedan ser detectados a partir de inferencias.

Para el diseño de este tipo de tareas, también resulta útil analizar el formato que las mismas tienen en los exámenes de Inglés para los Negocios de la Universidad de Cambridge. Como se explicó en la sección anterior, en el examen *BEC Preliminary* (nivel B1), estas tareas son desarrolladas en función de textos breves, por ejemplo, anuncios y avisos publicitarios, y otros más extensos, como artículos periodísticos. En general, los ítems se presentan como oraciones a completar, para las cuales se brindan tres opciones: A, B y C. En cuanto a la cantidad de ítems, ésta varía entre cinco y siete, según la extensión del texto. En el examen correspondiente al nivel de logro siguiente, *BEC Vantage* (nivel B2), estas tareas son confeccionadas en base a artículos periodísticos. Se introducen seis ítems, que, normalmente, son redactados como oraciones a completar y, para cada una de ellos, se proveen cuatro opciones. En lo que respecta a la puntuación, cada ítem vale 1 (un) punto (*Cambridge English Language Assessment*, 2016).

En cuanto al proceso de lectura que tiene lugar en la resolución de este tipo de tareas, Brown (2004) manifiesta que debe darse una interacción entre los conocimientos previos de quien lee y el texto. Esta interacción implica la focalización de la atención del estudiantado en la forma del texto y, en mayor medida, en el significado de éste. Es decir, el procesamiento del escrito se lleva a cabo de manera ascendente y descendente, con una mayor preponderancia de esta última.

A propósito de las competencias involucradas en este tipo de tareas, como todas las acciones que implican el uso de la lengua y se realizan con un objetivo específico, las tareas de comprensión lectora de opción múltiple requieren de la puesta en práctica de la competencia lingüística,

sociolingüística, pragmática y estratégica. La competencia lingüística se relaciona principalmente con los conocimientos léxicos y sintácticos que el estudiantado necesita para comprender el texto. La competencia sociolingüística está vinculada con el dominio de las convenciones sociales del contexto en el que fue creado el escrito (Consejo de Europa, 2002; Consejo de Europa, 2009). La competencia pragmática corresponde al reconocimiento del tipo de texto, su función, quien lo escribe y la audiencia a la que está dirigido. Esta competencia también implica la identificación de ciertas características del texto, como la coherencia y la cohesión, y de las ideas centrales e información específica (*Cambridge English Language Assessment*, 2016; Consejo de Europa, 2002; Consejo de Europa, 2009). La competencia estratégica incluye las acciones llevadas a cabo para resolver la tarea de manera satisfactoria, como la búsqueda de la idea central y de información específica, el monitoreo de la propia comprensión y la inferencia del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto lingüístico (Consejo de Europa, 2009). Además, esta actividad demanda, en particular, el reconocimiento de paráfrasis. Para seleccionar las respuestas correctas, el estudiantado debe identificar, en el texto, las frases o cláusulas que brindan la información requerida para completar cada ítem, y luego reconocer cuál de las opciones provistas para cada ítem constituye una paráfrasis de estas frases o cláusulas (*Cambridge English Language Assessment*, 2016).

Otro punto a considerar cuando se confeccionan las tareas de opción múltiple es la redacción de las instrucciones sobre cómo resolver estas tareas. Las instrucciones deben ser precisas y simples, de modo tal que el estudiantado no necesite recurrir a las explicaciones de quien administra el examen. Por el contrario, si las instrucciones no son claras, se puede generar confusión y ansiedad en el estudiantado, lo cual puede tener un impacto negativo en el trabajo realizado por las y los aprendientes y en la validez del examen (ALTE, 2005).

Según la publicación "*Materials for the Guidance of Test Item Writers*" (ALTE, 2005), para la escritura de las instrucciones, se deben considerar las siguientes recomendaciones:

- Se debe incluir información sobre cómo, dónde y en qué orden registrar las respuestas, y explicar que sólo hay una respuesta correcta. Además, es necesario indicar dónde se encuentra el texto que se debe leer. Esta última sugerencia es útil si la tarea ocupa más de una página del examen impreso o más de una sección de un cuestionario en línea.
- El lenguaje empleado debe ser adecuado al nivel de logro definido para el estudiantado. Se sugiere utilizar contenidos lingüísticos que se encuentren por debajo del nivel que se evalúa.
- Se debe brindar toda la información necesaria para resolver la tarea de manera satisfactoria, y evitar incluir información irrelevante.

- Se debe procurar emplear el patrón de instrucciones que se utilizó en la administración de las tareas de opción múltiple durante el cursado. Si las instrucciones son nuevas para el estudiantado, se debe incluir un ejemplo que demuestre cómo resolver la actividad.

Finalmente, en esta investigación, se siguieron los lineamientos anteriormente expuestos para la redacción de los ítems y las instrucciones de las tareas de opción múltiple. En cuanto a la cantidad de ítems diseñados, es importante mencionar que se decidió redactar cinco ítems para cada una de las tareas de este tipo. Esto se debió a que las mismas se confeccionaron a partir de los folletos, que constaban de hasta 150 palabras y presentaban una cantidad de información limitada.

#### 4.6.2.3 Las tareas de relleno de espacios en blanco (*gap filling*)

En este estudio, se denomina tareas “de relleno de espacios en blanco”<sup>23</sup> (*gap filling*) a aquellas en las que se espera que el estudiantado complete una serie de espacios en blanco en un texto con una lista de oraciones, que se han quitado del escrito. El estudiantado debe determinar qué oración se relaciona con cada uno de los espacios. Para ello, se deben considerar el significado y la estructura sintáctica de las oraciones, así como el significado y la estructura sintáctica de los párrafos que poseen espacios en blanco. Entre las opciones, se presenta un distractor, que carece de relación con todos los espacios en blanco y evita que el estudiantado considere que la última opción que escoge es indefectiblemente correcta, en caso de que las demás elecciones hayan sido acertadas (ALTE, 2005; *Cambridge English Language Assessment*, 2016).

Es importante mencionar que, en las tareas de relleno de espacios en blanco, el término “ítem” corresponde a cada uno de los espacios en blanco a completar. En estas tareas, al igual que en las de opción múltiple, se presenta una sola respuesta correcta para cada ítem. Por lo tanto, este tipo de tareas también permite apreciar el nivel de logro de la comprensión lectora del estudiantado de manera directa y objetiva, sin que la calificación se vea afectada por el juicio de la evaluadora o del evaluador (ALTE, 2005).

En lo que respecta a la confección de las tareas en cuestión, se sugiere:

- Presentar cinco o seis espacios y, en función de ello, proveer una lista de seis o siete oraciones (etiquetadas como A-F o A-G), una de las cuales debe actuar como distractor (ALTE, 2005; *Cambridge English Language Assessment*, 2016). Si el estudiantado no está familiarizado con este tipo de tareas, se

---

<sup>23</sup> En algunas publicaciones, como el Manual “*Cambridge English: Business Certificates. Handbook for teachers for exams from 2016*”, se hace referencia a este tipo de tareas con el término tareas de “emparejamiento” (*matching*) (*Cambridge English Language Assessment*, 2016).

recomienda brindar, a modo de ejemplo, la opción correcta para el primer espacio (*Cambridge English Language Assessment, 2016*).

- Seleccionar un texto con una línea argumental clara, que pueda ser comprendido a pesar de la omisión de algunas de sus oraciones. En el examen *BEC Vantage* (nivel B2), en el cual se introduce este tipo de tareas, los textos seleccionados son, generalmente, artículos periodísticos sobre el mundo de los negocios, adaptados al nivel de logro del estudiantado (*Cambridge English Language Assessment, 2016*).

- Diseñar los ítems de modo tal que éstos evalúen la comprensión de la estructura sintáctica y el significado del texto, y centren la atención del estudiantado en la coherencia y cohesión del escrito. Se deben evaluar las características cohesivas del texto, tales como las referencias anafóricas y catafóricas. Es decir, la resolución de los ítems debe demandar el análisis del escrito más allá del nivel de la cláusula u oración (*Cambridge English Language Assessment, 2016*).

- Ubicar los espacios en blanco lo suficientemente separados entre sí como para permitir que el estudiantado anticipe las características léxicas y gramaticales de las oraciones faltantes (*Cambridge English Language Assessment, 2016*).

- Proveer sólo una oración correcta para cada espacio en blanco (*Cambridge English Language Assessment, 2016*). Las opciones se deben relacionar con los espacios en blanco correspondientes de manera clara, sin dar lugar a ambigüedades. La opción que se brinda como distractor debe carecer de coherencia con respecto a todos los espacios en blanco, pero, aun así, debe ser lo suficientemente plausible como para ser considerada por el estudiantado entre las opciones posibles para cada espacio a completar (ALTE, 2005).

- Presentar la tarea en una misma página o en páginas opuestas en el examen impreso. Si el examen se administra mediante un cuestionario en línea, se debe procurar exhibir el texto y las opciones en una misma sección. Esta forma de presentación facilita la lectura del escrito, hacia adelante y hacia atrás, así como de las opciones propuestas. Dado que la tarea requiere, en primer lugar, de la comprensión global del texto, es recomendable presentar las oraciones a continuación de éste (ALTE, 2005).

- Seguir los lineamientos presentados en la sección 4.6.2.2 para la redacción de las instrucciones (ALTE, 2005). Para la resolución satisfactoria de este tipo de tareas, es sumamente importante aclarar que sólo hay una opción correcta para cada espacio en blanco y que una de ellas actúa como distractor.

En cuanto al modo en el que se procesa la información cuando se resuelven estas tareas, se destacan los procesos cognitivos de orden superior, mediante los cuales se logra la comprensión global del texto, así como la apreciación de la coherencia estructural de éste (ALTE, 2005). Al igual que en las

tareas de opción múltiple, el procesamiento tiene lugar de manera interactiva, con un predominio de la atención en el significado del texto por sobre la forma del mismo (Brown, 2004).

La resolución satisfactoria de estas tareas requiere de la construcción, por parte del estudiantado, de una representación mental de la estructura del texto, es decir de las relaciones de coherencia que se establecen entre sus partes. La coherencia es la propiedad principal de un texto, que hace posible la interpretación de éste. Las relaciones de coherencia, a menudo, se establecen mediante el empleo de elementos cohesivos, como pronombres y palabras repetidas. La coherencia de un escrito se puede manifestar como coherencia referencial o coherencia relacional. La primera consiste en hacer referencia, de manera continua, a las mismas entidades que figuran en el texto. La segunda es la coherencia entre las distintas ideas o acontecimientos que se incluyen en el texto. La coherencia referencial está constituida por las referencias exofóricas, en las cuales se alude a entidades que forman parte de la situación comunicativa pero no del texto, y las referencias endofóricas, que tienen lugar cuando se hace alusión a entidades que se presentan en el texto. Si las referencias endofóricas aluden a una entidad nombrada anteriormente, éstas se denominan referencias anafóricas. Por el contrario, si se hace referencia a una entidad que se presenta más adelante en el texto, la referencia es catafórica (Dirven y Verspoor, 2004).

La coherencia relacional, como se explicó anteriormente, está constituida por las relaciones de coherencia entre las ideas o acontecimientos del texto. Estas relaciones pueden ser implícitas o establecerse de manera explícita, mediante el uso de conectores, tales como conjunciones subordinantes –*because* (porque), *if* (si)–, conjunciones coordinantes –*and* (y), *but* (pero)– y adverbios conjuntivos • *so* (entonces) •. Entre los principales tipos de relaciones que se pueden establecer entre las cláusulas, se destacan las paratácticas, que tienen lugar cuando se vinculan cláusulas del mismo estatus, y las hipotácticas, que implican la vinculación de una cláusula dependiente con una independiente. Además, entre las cláusulas y oraciones de un texto, se pueden identificar relaciones de causalidad, concesión, circunstancialidad, condición, contrastación, adición, justificación, motivación, evaluación, habilitación, propósito, resultado, reformulación y secuenciación (Dirven y Verspoor, 2004).

Finalmente, en cuanto a las competencias comprendidas en las tareas de relleno de espacios en blanco, se destacan la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica. Con respecto a las competencias lingüística y sociolingüística, se requiere de la puesta en práctica de los recursos que también se emplean en las tareas de opción múltiple. En cuanto a la competencia pragmática, cobran relevancia la identificación de los elementos del texto que contribuyen a su coherencia y cohesión, y el reconocimiento de las ideas centrales y secundarias del escrito. Acerca de la competencia estratégica, se destacan la focalización de la atención en los marcadores del discurso que indican las relaciones que se establecen entre sus partes, así como la realización de inferencias sobre las características léxicas y

gramaticales de las oraciones faltantes (*Cambridge English Language Assessment*, 2016; Consejo de Europa, 2002; Consejo de Europa, 2009).

## 4.7 La validación de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera

### 4.7.1 La validez en las evaluaciones de inglés como lengua extranjera

Si bien la noción de validez fue tratada en la sección 4.2.2 (Ver p. 30), aquí se retoma el concepto en relación con el análisis de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes en inglés como lengua extranjera. La conceptualización de validez propuesta por Kane (2006, 2013, citado en Crisp, 2017) tiene una amplia aceptación entre quienes están abocados a la validación de exámenes de lenguas extranjeras. Este enfoque, que se alinea con la definición integradora de validez propuesta por Messick (1989), se denomina “*argument-based approach*” (enfoque basado en argumentos de validez<sup>24</sup>), y comprende dos componentes centrales: “*interpretation/use argument*” (argumento de interpretación y uso<sup>25</sup>) y “*validity argument*” (argumento de validez). El “argumento de interpretación y uso” se refiere a la interpretación y el uso de los resultados de la evaluación. Este componente incluye las inferencias que se hacen a partir del trabajo realizado por el estudiantado, que conducen a la elaboración de conclusiones y a la toma de decisiones. Para que dichas inferencias sean válidas, un examen debe ser diseñado con el fin de proveer una muestra lo más representativa posible del dominio a evaluar, ya que no es viable que una evaluación, principalmente una evaluación de una lengua extranjera, contemple todos los contenidos y las competencias correspondientes al dominio en cuestión. Generalmente, por cuestiones logísticas, las evaluaciones de lenguas extranjeras implican la recepción y producción de muestras limitadas del uso del lenguaje en la vida real. Por lo tanto, se debe procurar incluir una serie de tareas que cubra la mayoría de los contenidos y las competencias involucrados en el dominio a evaluar, refleje la relevancia de éstos, y permita determinar el nivel de logro del estudiantado en este dominio (Kane, 2016).

En cuanto a las inferencias que se realizan sobre la base de las competencias observadas, el autor destaca las siguientes:

- Inferencias relacionadas con la calificación de la evaluación: son las que permiten otorgarle una calificación al examen, en función de las competencias observadas en las tareas propuestas al

---

<sup>24</sup> Traducción propia

<sup>25</sup> Traducción propia

estudiantado; incluyen los supuestos sobre la adecuación y precisión de los criterios y escalas de puntuación.

- Inferencias de generalización de los resultados de la evaluación: consisten en analizar las calificaciones obtenidas por el estudiantado en una determinada evaluación del dominio en cuestión y, luego, realizar generalizaciones sobre el posible rendimiento de las y los aprendientes en otras evaluaciones similares del mismo dominio.
- Inferencias de extrapolación de los resultados de la evaluación: son las que se realizan sobre el nivel de logro del estudiantado en el dominio evaluado, en función de la calificación observada en una muestra representativa de dicho dominio. Para que estas inferencias gocen de validez, las tareas incluidas en la prueba deben tener un formato familiar para el estudiantado y reflejar las tareas de la vida real correspondientes al dominio en cuestión.
- Inferencias relacionadas con las decisiones resultantes de la evaluación: son los supuestos sobre las consecuencias de las decisiones tomadas en función de los resultados de la evaluación. Por ejemplo, a partir del puntaje obtenido por quien realiza un examen para la acreditación de una asignatura en particular, se determinará si esta persona está en condiciones de aprobar dicha asignatura (Kane, 2016).

Estas inferencias se plantean como reglas que establecen un resultado a partir de una condición. Para ilustrar, si el trabajo realizado por la o el estudiante tiene ciertas características, se determina que esta persona merece una calificación en particular. Las inferencias se hacen sobre la base de observaciones o afirmaciones previas, fundamentadas empíricamente, y quien evalúa debe poder realizar una exposición explícita y justificada de estas inferencias (Kane, 2016). La clarificación de cómo se interpretarán y usarán los resultados, a su vez, tendrá un impacto en las inferencias y supuestos para los cuales se buscará evidencia (Crisp, 2017). La explicación detallada de las inferencias contempladas en el “argumento de interpretación y uso” permite, además, identificar aquellos supuestos que son débiles y pueden llevar a cuestionar el segundo componente: “el argumento de validez” de un examen (Kane, 2016).

El “argumento de validez” constituye una apreciación general del “argumento de interpretación y uso” (Kane, 2016), y se relaciona con la provisión de evidencias para cada una de las inferencias y supuestos contemplados en el primer componente (Kane, 2013, citado en Crisp, 2017). Las interpretaciones y los usos de los resultados de una evaluación son válidos si se puede determinar, con evidencias, que las puntuaciones son coherentes con respecto a las competencias observadas, las conclusiones realizadas a partir de estas observaciones y las decisiones adoptadas (Kane, 2016).

Kane (2016) agrega que se debe prestar particular atención al propósito de un examen cuando se procede a su diseño, ya que este propósito guiará la construcción de los argumentos “de interpretación y uso” y “de validez”, así como el desarrollo del examen. El autor sugiere construir el “argumento de interpretación y uso” en función de la identificación de las competencias esperadas en el estudiantado, y sobre la base de las decisiones que se tomarán a partir de los resultados de la evaluación. Por lo tanto, el diseño del examen debe permitir apreciar estas competencias. El “argumento de validez” implicará una apreciación general del primer componente y de las evidencias recolectadas para la justificación de las inferencias y los supuestos involucrados en éste.

El trabajo de Chapelle (2011) es uno de los que ha analizado cómo el enfoque propuesto por Kane se relaciona específicamente con la validación de las evaluaciones de lenguas extranjeras. Esta autora ha desarrollado las implicancias que el modelo de Kane tiene para la validación de las evaluaciones en esta área. Según Chapelle (2011), se deben considerar las siguientes cuestiones del enfoque de Kane (2006, 2013):

- La correspondencia entre el examen y el dominio a evaluar: se deben identificar las conexiones entre el dominio a evaluar, las generalizaciones que se hacen a partir de las competencias observadas en la resolución del examen y las muestras obtenidas en este último. Estas inferencias son relevantes para definir la puntuación del examen y deben servir como sustento de los supuestos que surgen a partir de la puntuación.
- La justificación de la puntuación: implica especificar las inferencias que se hacen con respecto a la puntuación y el significado de ésta, así como proveer una fundamentación para los supuestos que sirven como base del proceso de puntuación.
- La definición del constructo: consiste en definir claramente el constructo de la evaluación, identificar los supuestos asociados con este constructo y fundamentar estos supuestos.
- Los usos y las consecuencias de los resultados obtenidos: se deben especificar el uso que se hará de los resultados, sus consecuencias y las decisiones que se tomarán a partir de éstos.
- La audiencia: es necesario especificar a quiénes está dirigido el examen; principalmente, se deben detallar los conocimientos previos del estudiantado acerca del dominio a evaluar.

Otro autor que ha investigado la validación de exámenes de lenguas extranjeras es O’Sullivan (2012). Su modelo, basado en el presentado previamente por O’Sullivan y Weir (2011), trata de la validación de exámenes de lenguas extranjeras con fines específicos. Este modelo también otorga una gran importancia al dominio a evaluar, así como a los resultados y aspectos consecuenciales del examen,

los cuales deben ser considerados en cada una de las decisiones que se toman como parte del proceso de desarrollo de la evaluación. Al igual que Chapelle (2011), este autor adjudica un rol central al estudiantado en el desarrollo y administración del examen. O'Sullivan (2012) manifiesta que se debe intentar conocer al estudiantado mediante la administración de la evaluación, y hacer inferencias acerca de las competencias de las y los aprendientes a partir de su actuación en el examen. Por consiguiente, para que el examen permita obtener la información que se pretende recoger sobre el estudiantado, quien evalúa debe definir claramente a la audiencia, y considerar sus rasgos personales, experiencias previas y procesos y recursos cognitivos.

Otro de los componentes de este modelo de validación es el sistema del examen, que comprende cómo éste es administrado, el diseño de las tareas y las demandas lingüísticas de las mismas. Este componente contempla el tiempo dado al estudiantado para la realización de las tareas, su formato, la puntuación otorgada a cada una de las tareas y los criterios para su corrección. En relación con las demandas lingüísticas de las tareas, quien diseña el examen debe identificar las competencias propias del dominio a evaluar, esperadas en la actuación del estudiantado, elicitando una muestra representativa de éstas en las tareas propuestas, y luego comprobar que las expectativas hayan sido confirmadas por el trabajo del estudiantado (O'Sullivan, 2012).

El último elemento que integra este marco es el sistema de puntuación, que contempla tres aspectos: la adecuación de éste al marco teórico propuesto para el dominio a evaluar; las decisiones que se toman con respecto a lo que un determinado resultado significa, por ejemplo, qué relación tiene éste con los descriptores del MCER, y el valor de estas decisiones (O'Sullivan, 2012).

Los aportes anteriormente expuestos ponen énfasis en la adopción de un enfoque sistemático para el desarrollo de exámenes de lenguas extranjeras, que asegure la validez de las interpretaciones de los resultados y del uso que se hace de éstos. En resumen, en estas contribuciones se propone determinar la validez de una evaluación en relación con las características de su diseño, la especificación del dominio a evaluar y la audiencia. Estos aportes iluminaron las dos fases del proceso de desarrollo de los instrumentos de evaluación contempladas en el marco metodológico de esta investigación: la de diseño, para la cual se expusieron algunas recomendaciones en la sección anterior, y la de validación de los ítems, tratada a continuación.

## 4.7.2 La validación de los ítems

Para determinar la validez de los ítems de un instrumento en particular, se debe analizar la alineación de éstos con respecto a los conocimientos y las competencias incluidos en el dominio a evaluar (Lane et al., 2016). Para ello, en primer lugar, es fundamental especificar el contenido del instrumento. Con el fin de facilitar este proceso para quienes diseñan exámenes de lenguas extranjeras, la publicación *“Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual”* presenta una metodología práctica y transparente que permite situar las evaluaciones en relación con los niveles de logro propuestos por el MCER. Este Manual ofrece una serie de grillas que pueden servir como modelo para la descripción del contenido incluido en los instrumentos desarrollados para evaluar las distintas macrohabilidades (Consejo de Europa, 2009).

En lo que respecta a la especificación del contenido de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora, el Manual sugiere utilizar una grilla que contemple los siguientes aspectos: el tipo de texto; el ámbito al que éste corresponde; su fuente, extensión y tema, y las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas involucradas en la comprensión del escrito, así como en la resolución de la tarea de comprensión lectora. Después de realizar este mapeo, se debe llevar a cabo un proceso de comparación del contenido del instrumento con las especificaciones de capacidad lingüística incluidas en el descriptor del nivel de logro que el instrumento pretende medir. De este modo, en función de los conocimientos y las competencias involucrados en el instrumento, se puede determinar y fundamentar el nivel de logro que la comprensión del texto y la tarea de lectura demandan. Este Manual no sólo brinda grillas para la especificación del contenido de las evaluaciones, sino también descriptores que contemplan las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas involucradas en la comprensión lectora en cada uno de los niveles de logro del MCER, como se mostró en la sección 4.4.1 (Ver p. 49) (Consejo de Europa, 2009).

Además de detallar el contenido del instrumento, se debe determinar qué componentes del dominio a evaluar son examinados por cada ítem en particular; es decir, qué conocimientos lingüísticos y disciplinares, competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas entran en juego en el momento de resolver un determinado ítem. Luego, se deben analizar las respuestas del estudiantado o las evidencias y, en función de ello, realizar inferencias acerca de si realmente se han manifestado los conocimientos y procesos definidos para el ítem en cuestión. Por esta razón, cuando se diseñan tareas que implican la selección de una única respuesta correcta, principalmente tareas de opción múltiple, se deben redactar los ítems de modo tal que éstos permitan hacer inferencias sobre la puesta en práctica de

conocimientos y competencias más complejos que el mero uso de conocimiento declarativo o el recuerdo de información fáctica (Perie y Huff, 2016).

Para hacer un análisis exhaustivo de las propiedades de medición de los ítems, se recomienda realizar la primera aplicación de los instrumentos nuevos a modo de prueba piloto, antes de la administración de éstos en una instancia de evaluación formal (ALTE, 2005; Consejo de Europa, 2009; Lane et al., 2016). Se puede llevar a cabo la implementación de los instrumentos nuevos con un subgrupo de la población a la cual éstos están dirigidos, sin la necesidad de otorgarle un puntaje específico a cada ítem, sólo a fin de recolectar información sobre la adecuación de los instrumentos en relación con el dominio a evaluar (Lane et al., 2016).

Con respecto al registro de las respuestas del estudiantado, los manuales destinados a quienes desarrollan exámenes proponen distintos métodos. Entre ellos, se presentan métodos estadísticos sofisticados, que consisten en relacionar la puntuación obtenida por la o el aprendiente en un determinado ítem con el puntaje total alcanzado en el examen y, a partir de esto, demostrar si el ítem en cuestión permite hacer una discriminación entre quienes tienen competencias lingüísticas más débiles y más fuertes. Algunos de estos métodos permiten examinar si un ítem en particular no fue resuelto exitosamente por el estudiantado que obtuvo un mayor puntaje en la evaluación, y así establecer que el ítem en cuestión es complejo. Es importante mencionar que estos métodos generalmente se emplean cuando la validez de un ítem se analiza conjuntamente con su confiabilidad (ALTE, 2005; Haladyna, 2016). Asimismo, se introducen otras metodologías más simples, que implican registrar, en una tabla o planilla, la cantidad o el porcentaje de respuestas correctas e incorrectas para cada ítem y, en función de estos resultados, determinar el grado de dificultad de los ítems. Por ejemplo, se entiende que si en un grupo de 100 estudiantes, el 70% no logró resolver un determinado ítem de manera satisfactoria y sólo el 30% pudo hacerlo, el ítem en cuestión es complejo para la población involucrada en la evaluación (Haladyna, 2016). Vale aclarar que ésta fue la metodología escogida para registrar y analizar las respuestas del estudiantado en la presente investigación, dado que en ella se intenta estudiar la validez de los instrumentos desde una perspectiva que es fundamentalmente cualitativa (Ver secciones 5.4.1, 5.4.6 y 5.4.8).

Estos registros no sólo permiten determinar el grado de dificultad de un ítem, sino también detectar falencias en su diseño. Si un ítem tiene un alto porcentaje de error, se recomienda analizar si este porcentaje se debe a la complejidad del ítem o a problemas en su confección, y luego determinar si es necesario hacer una revisión del mismo. En cuanto a las falencias que se pueden encontrar en el diseño de los ítems se destacan las siguientes: una representación inadecuada del constructo; la presencia de contenidos y competencias que no tienen correspondencia con el dominio a evaluar; la falta de claridad, el uso de lenguaje ambiguo y la complejidad lingüística excesiva en la redacción de los ítems; la demanda

de procesos cognitivos complejos y de conocimientos previos que no corresponden al contexto socio-cultural del estudiantado o se encuentran fuera de su rango de experiencias (Lane et al., 2016).

A propósito de los ítems que tienen un bajo porcentaje de error, es importante mencionar que, del mismo modo, éstos deben ser examinados, ya que este porcentaje puede indicar que el ítem corresponde a un nivel de logro inferior al establecido para el instrumento. Cuando se detectan estos ítems, se puede proceder de las siguientes maneras: se los puede descartar para una segunda aplicación del instrumento o se los puede mantener e incluir al comienzo de la tarea, para que el estudiantado sienta comodidad y confianza al empezar a trabajar en ella. En el segundo caso, se puede optar por no considerar los ítems en cuestión en el puntaje total de la evaluación (ALTE, 2005).

#### **4.7.3 Algunos estudios sobre la validez de las evaluaciones de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera**

En los últimos años, numerosas instituciones han estudiado la validez de sus instrumentos de evaluación de los aprendizajes. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes en inglés como lengua extranjera, se destacan las investigaciones llevadas a cabo por el departamento de Inglés para Hablantes de Otras Lenguas (*English for Speakers of Other Languages, ESOL*), de la Universidad de Cambridge. En una de sus publicaciones, realizada en el año 2010, este departamento examina la validez de los exámenes destinados a evaluar el uso del inglés con fines generales, así como de las certificaciones de Inglés para los Negocios. En este estudio, la validez de los exámenes fue determinada en función de las siguientes condiciones: las evaluaciones están fundadas en un constructo teórico documentado; las tareas incluidas en éstas reflejan este constructo de manera adecuada; los objetivos y el contexto de aplicación de los exámenes están claramente definidos y documentados; los exámenes son diseñados a partir de una serie de especificaciones relacionadas con el contenido, los tipos de textos a incluir y las tareas; la alineación del examen con los niveles de logro propuestos con el MCER está documentada; los exámenes son puntuados y corregidos de manera objetiva; los exámenes son pre-testeados y analizados para luego llevar a cabo un proceso de revisión y post-testeo (Universidad de Cambridge, *ESOL Examinations*, 2010).

Con posterioridad a esta investigación, la Universidad de Cambridge ha hecho varias publicaciones sobre la validez de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora incluidos en sus exámenes. La mayoría de ellas tienen como objetivo explicar redefiniciones en el constructo elaborado para la macrohabilidad y, en función de ello, fundamentar los cambios realizados en los tipos de ítems y en el formato y la secuenciación de las tareas (Lim, 2013; Pickles, Clark y Elliott, 2019; Vidaković, Elliott y Sladden, 2015). Entre los trabajos más recientes sobre la comprensión lectora con fines académicos, se

destaca la publicación realizada sobre el examen *IELTS*<sup>26</sup> por Weir y Chan (2019), quienes enfatizan la necesidad de elaborar una definición clara y detallada de la naturaleza de la lectura académica, para luego proceder al diseño y la validación de la evaluación de esta macrohabilidad (*Cambridge University Press & Assessment, 2023*).

Como se mencionó en la sección 4.2.1, en lo que respecta al ámbito de nuestra universidad, y de la Facultad de Cs. Económicas en particular, se distingue el proyecto CAI+D 2016 “La meta-evaluación de los aprendizajes universitarios como insumo para mejorar la calidad educativa en Inglés y Matemática”, cuyos aportes sobre el diseño y la validez de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora sirvieron como insumo para la presente investigación (Luciani, 2020; Marcipar Katz y Luciani, 2017). Asimismo, se destaca el proyecto CAI+D 2020 “Instrumentos de evaluación de los aprendizajes: procesos de diseño y de validación para las áreas de Inglés y Matemática en la Facultad de Cs. Económicas, UNL”, en el marco del cual se llevó a cabo este estudio (FCE, UNL, 2020, Proyecto CAI+D 2020 “Instrumentos de evaluación de los aprendizajes: procesos de diseño y de validación para las áreas de Inglés y Matemática en la FCE, UNL”).

---

<sup>26</sup> *International English Language Testing System*

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1 Descripción del campo empírico

Como se mencionó anteriormente (Ver sección 2, p. 14), la presente investigación se desarrolló en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), más precisamente en la cátedra Inglés para las Ciencias Económicas (ICE) de las carreras de grado de esta Facultad. ICE es una asignatura de carácter cuatrimestral, que corresponde al tercer año de la carrera Contador Público, al cuarto año de la Licenciatura en Economía y al segundo año de la Licenciatura en Administración (FCE, UNL, 2018, Plan de estudios Contador Público 2019; FCE, UNL, 2019, Plan de estudios Licenciatura en Economía 2019; FCE, UNL, 2019, Plan de estudios Licenciatura en Administración 2019).

La carga horaria de ICE es de cuatro horas reloj semanales y el cursado es presencial (60 horas distribuidas en 14 semanas) (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019). En cuanto al dictado de las clases, éste se organiza en tres o cuatro comisiones, dependiendo de la cantidad del estudiantado inscripto.

El objetivo general de ICE, según se detalla en el Programa de la asignatura, es desarrollar las cuatro macrohabilidades lingüísticas para el estudiantado con el fin de contribuir a la formación que brindan las disciplinas centrales de las carreras de grado anteriormente mencionadas y dotar a las egresadas y los egresados de las competencias comunicativas y multiculturales que les permitan desenvolverse eficientemente en el mercado laboral global. Acerca de los objetivos específicos de ICE, éstos se relacionan con la capacitación de las y los cursantes para el tratamiento de áreas temáticas relacionadas con las demás asignaturas de los planes de estudios, con un nivel de complejidad y abstracción acorde a los niveles de logro establecidos para cada macrohabilidad en este espacio curricular (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019) (Ver sección 2, p. 14).

Asimismo, en el Programa se detalla el nivel de logro a alcanzar en cada una de las cuatro macrohabilidades lingüísticas. Esta investigación, por las razones mencionadas en la sección 2, se centró específicamente en la comprensión lectora del estudiantado, para la cual el nivel de logro propuesto es el de usuario/a independiente B1.2, definido para las dos modalidades de acreditación de la asignatura establecidas en el Programa: acreditación mediante la aprobación de un examen final escrito y oral y promoción por parciales (FCE UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019) (Ver sección 2, p. 14).

En relación con la reinscripción de las y los estudiantes que no lograron acreditar el espacio curricular a través de las modalidades establecidas, el Régimen de Enseñanza para las carreras de grado

de la FCE determina que el estudiantado podrá solicitar una nueva inscripción cuando hayan transcurrido dos cuatrimestres desde la finalización del dictado del cuatrimestre en el que había registrado su inscripción (FCE, UNL, 2009, Régimen de Enseñanza) (Ver sección 2, p. 14). Esto implica que durante tres cuatrimestres seguidos el estudiantado que cursará la asignatura no será el mismo. Esta disposición es sumamente valiosa para el proceso de metaevaluación de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora llevado a cabo en esta investigación, ya que permite aplicar nuevamente los instrumentos diseñados, con modificaciones, sin que se corra el riesgo de introducir una variable extraña, tal como la repetición de un instrumento de evaluación con una misma o un mismo estudiante.

Por último, vale mencionar que, en los años 2020 y 2021, debido a la crisis sanitaria provocada por el SARS COVID-19, se implementó la enseñanza remota. El cursado se desarrolló mediante el aula virtual de la asignatura, creada en el entorno *Moodle*, que permitió la presentación de material de estudio, y además se incorporaron encuentros sincrónicos semanales a través de la plataforma *Google Meet* (Luciani, 2021, Informe situación de las asignaturas Idioma Extranjero I, II e ICE). En cuanto a la acreditación, se mantuvieron las modalidades anteriormente mencionadas y se habilitaron los exámenes virtuales de manera transitoria. Se diseñaron cuestionarios sincrónicos en el entorno *Moodle* para la evaluación de la comprensión oral, lecto-comprensión y producción escrita y se llevaron a cabo videoconferencias con una comisión examinadora para la evaluación de la producción oral (FCE, UNL, 2020, Reglamento de exámenes virtuales y mixtos). En el año 2022, con la vuelta a la presencialidad, se mantuvo la modalidad de administración en línea de los cuestionarios para la evaluación de la comprensión oral, lecto-comprensión y producción escrita. Es decir, actualmente, el estudiantado trabaja en la resolución de estos cuestionarios en la Facultad, empleando computadoras personales preparadas para este fin.

## 5.2 Descripción de las y los participantes

Los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora diseñados para esta investigación fueron aplicados con las y los estudiantes que cursaron ICE durante el primer y segundo cuatrimestre del año 2021. Dado que quienes cursan esta asignatura deben acreditar Idioma Extranjero II (Inglés) previamente, se espera que su nivel de logro en comprensión lectora al comienzo del cuatrimestre sea B1. Sin embargo, sus trayectorias académicas en el estudio de la lengua suelen ser dispares.

Por consiguiente, antes de la aplicación de los instrumentos, se realizó una encuesta, en línea, para obtener información sobre las edades de las y los cursantes, sus estudios anteriores acerca del idioma inglés y conocer si poseían certificaciones internacionales que acreditaban un nivel de usuario/a

independiente B2 o superior en la lengua extranjera o certificados equivalentes emitidos por instituciones nacionales ([Ver anexo I, p. 179](#)).

En el primer y segundo cuatrimestre del año 2021, 145 estudiantes participaron en la administración de los instrumentos (80 en el primer cuatrimestre y 65 en el segundo). Sobre su edad, el 91,03% (132 estudiantes) afirmó tener entre 19 y 25 años; el 6,90% (10 estudiantes), entre 26 y 30 años, y sólo el 2,07% (3 estudiantes), entre 31 y 45 años.

Acerca de sus estudios previos a Idioma Extranjero I y II (Inglés), materias correlativas anteriores a ICE, el 26,89% (39 estudiantes) expresó haber estudiado inglés en la escuela primaria y secundaria y además en un instituto público o privado de idiomas o con un profesor particular; el 23,45% (34 estudiantes), sólo en la escuela secundaria; el 20,69% (30 estudiantes), en la escuela primaria y secundaria; el 6,90% (10 estudiantes), en un instituto privado o con un profesor particular; el 12,41% (18 estudiantes), en la escuela secundaria y en un instituto público o privado de idiomas; el 6,21% (9 estudiantes) afirmó no haber estudiado inglés antes; el 1,38% (2 estudiantes) declaró haber estudiado inglés en la escuela secundaria y además en un instituto público o privado de idiomas y en otra institución de nivel superior; el 2,07% (3 estudiantes) afirmó haber estudiado sólo en otra institución de nivel superior. Con respecto a la orientación de los cursos de inglés realizados, el 100% declaró haber estudiado inglés con fines generales.

En cuanto a las certificaciones internacionales obtenidas, sólo el 6,21% (5 estudiantes en el primer cuatrimestre y 4 en el segundo) indicó poseer un certificado de proficiencia B2. Consecuentemente, se excluyeron de la muestra de la aplicación de los instrumentos las respuestas de este porcentaje del estudiantado, que había alcanzado un nivel de logro superior al esperado en la asignatura.

### **5.3 Características generales de la investigación**

La presente propuesta corresponde al ámbito de la investigación educativa, ya que a partir de ésta se intenta desarrollar conocimiento educativo fiable sobre los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora de las y los cursantes de la asignatura ICE. Para ello, se identificaron los interrogantes a estudiar y se llevó a cabo un análisis empírico, científico y sistemático, utilizando aproximaciones cualitativas y cuantitativas (McMillan y Schumacher, 2005).

Con respecto a la perspectiva paradigmática de la investigación, ésta tiene su fundamento en el paradigma interpretativo, dado que se persigue la comprensión de particularidades (Colás Bravo y Buendía Eisman, 1998). Como se mencionó anteriormente, este estudio se centró específicamente en los

instrumentos de evaluación de la comprensión lectora del estudiantado de ICE. Se realizó la revisión de los objetivos específicos de la asignatura, la adaptación del descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 al ámbito de ICE y luego, mediante una serie de interpretaciones analíticas, se intentó determinar si los instrumentos de evaluación confeccionados correspondían al nivel de logro establecido y cuáles eran los criterios de validez a contemplar en su diseño.

En relación con el nivel de conocimiento, esta investigación puede ser definida como descriptiva y explicativa, ya que pretende describir los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora del estudiantado, identificar los criterios de validez que se deben considerar en el diseño de los instrumentos y, a la vez, realizar un desarrollo explicativo y fundamentado de estos criterios (McMillan y Schumacher, 2005).

Asimismo, la investigación es de carácter cuasiexperimental, puesto que se analizan las respuestas resultantes de la aplicación de los instrumentos diseñados en las comisiones organizadas para el dictado de ICE, en las cuales no tuvo lugar una asignación aleatoria de los sujetos (McMillan y Schumacher, 2005).

Según su alcance temporal, la investigación es de carácter transversal, dado que en ésta se estudia el fenómeno seleccionado en un momento dado (McMillan y Schumacher, 2005). Los instrumentos de evaluación confeccionados se aplicaron a las comisiones que se constituyeron en el primer y segundo cuatrimestre del año 2021 y se realizaron conclusiones acerca de la validez de estos instrumentos a partir del análisis de las respuestas obtenidas con las y los estudiantes que integraron estas comisiones.

Considerando el ámbito en el que tiene lugar la investigación, ésta es de campo, ya que la implementación de los instrumentos se llevó a cabo en el contexto de la clase para luego generalizar los resultados a situaciones afines, tales como otras evaluaciones de la comprensión lectora del estudiantado en el mismo espacio curricular. Se trata de un estudio orientado a la aplicación, que tiene como objetivo la adquisición de conocimiento para dar respuesta a un problema concreto (McMillan y Schumacher, 2005): la validez de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora de las y los estudiantes de ICE. Es una investigación que se orienta a la realización de recomendaciones en relación con el diseño de futuros materiales para la evaluación de esta macrohabilidad y a la mejora de la práctica educativa.

Finalmente, según el carácter de la medida, la investigación es fundamentalmente cualitativa, en tanto se implementa una metodología interpretativa para relacionar los instrumentos diseñados con el descriptor del nivel de logro esperado para la comprensión lectora e identificar los criterios de validez a considerar en la confección de estos instrumentos (McMillan y Schumacher, 2005). De igual forma, se aplica una metodología interpretativa para analizar las respuestas obtenidas de la administración de los instrumentos, hacer inferencias sobre las posibles causas de las respuestas incorrectas y determinar si los

instrumentos contemplan los criterios de validez identificados. Además de ser cualitativa, esta investigación se caracteriza por recurrir a datos cuantitativos que resultan esenciales para determinar la validez de los instrumentos diseñados. En este estudio, se cuantifican las respuestas correctas e incorrectas ofrecidas por el estudiantado en cada uno de los ítems que componen los instrumentos diseñados.

## **5.4 Métodos, técnicas y actividades**

### **5.4.1 La metaevaluación de los instrumentos de evaluación 2018-2019 como insumo**

Para la presente investigación, se tomaron como insumo las recomendaciones acerca del diseño y de la validez de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora del estudiantado de ICE resultantes del proyecto CAI+D 2016 “La meta-evaluación de los aprendizajes universitarios como insumo para mejorar la calidad educativa en Inglés y Matemática”. En este proyecto, entre otros instrumentos, se analizaron aquéllos destinados a la evaluación de la comprensión lectora del estudiantado de ICE durante los años 2018 y 2019.

En este primer proceso de metaevaluación se puntualizó que los instrumentos debían ser acordes a los objetivos, contenidos y el nivel de logro (B1.2) especificados en el Programa de la asignatura, así como a los conocimientos lingüísticos previos del estudiantado, sus conocimientos acerca de los temas de los textos y los contenidos léxico-gramaticales que corresponden al nivel de logro establecido (Luciani, 2020).

Asimismo, en este análisis sobre la validez de los instrumentos, se decidió considerar la correcta representación del constructo a evaluar, la presencia de contenidos irrelevantes en los instrumentos, los conocimientos previos necesarios para la resolución de las tareas propuestas y las competencias requeridas para la resolución de éstas. Como dentro del constructo a evaluar se consideró el contenido, se decidió examinar también los ítems con respecto a las especificaciones léxico-gramaticales propias del nivel B1.2, detalladas en el Programa de la asignatura (Luciani, 2020).

Con respecto al tipo de tareas, se resolvió presentar tareas simuladas lo más cercanas posible a la interpretación de textos escritos que las y los profesionales de las ciencias económicas deben hacer habitualmente como parte de su labor profesional y académica. Consecuentemente, se decidió adoptar un artículo sobre negocios con seis espacios en blanco, que debían ser completados con una lista de siete

oraciones, una de las cuales actuaba como distractor. Además, se decidió presentar un folleto auténtico con las adaptaciones pertinentes para el nivel de logro establecido, seguido de una tarea de comprensión lectora de opción múltiple. En relación con el diseño de la tarea de relleno de espacios en blanco (*gap filling*), se observó que, si las oraciones que se proponían para rellenar los espacios en blanco eran oraciones completas y sin conectores explícitos, la resolución de la tarea tenía una gran complejidad, tanto lingüística como cognitiva, puesto que el estudiantado debía comprender las relaciones conceptuales en el texto sin que éstas se encontraran explícitamente marcadas. Por lo tanto, se concluyó que se debían diseñar los ítems de esta actividad de modo tal que algunas de las relaciones conceptuales del texto fueran lingüísticamente explícitas (Luciani, 2020).

En cuanto a la dificultad de los ítems, se adoptó un criterio discrecional: se asumió que la dificultad de un determinado ítem quedaba manifiesta cuando el 50% o más del estudiantado cometía un error en éste. Adicionalmente, se resolvió modificar estos ítems según el tipo de problema que presentaban y de acuerdo a las categorías anteriormente mencionadas (correcta representación del constructo, contenidos irrelevantes en el instrumento, conocimientos previos y procesos cognitivos requeridos), para luego realizar una segunda administración de los instrumentos y examinar las respuestas resultantes (Luciani, 2020).

#### **5.4.2 Revisión del descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2**

Se realizó la revisión del descriptor del nivel de logro B1.2 para la comprensión lectora del estudiantado de ICE. Se analizaron los objetivos y el nivel de logro establecidos para esta macrohabilidad en el Programa de la asignatura (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019). Se tomaron como base de referencia los descriptores de los niveles B1 y B2 para la comprensión lectora, incluidos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002); la revisión de estos descriptores propuesta en el volumen complementario del Marco (Consejo de Europa, 2020) (Ver sección 4.4.1.2); el descriptor del nivel B1.2 presentado para la macrohabilidad en el proyecto “*Portfolio Descriptor Revision*” (Revisión de los descriptores del Portafolio Europeo de las Lenguas), llevado a cabo por la asociación *Evaluation and Accreditation of Quality Language Services* (EAQUALS, Evaluación y Acreditación de Servicios Lingüísticos de Calidad) (EAQUALS, 2016) (Ver sección 4.4.3), y las especificaciones desarrolladas por la Universidad de Cambridge para las evaluaciones de Inglés para los Negocios, en particular las elaboradas para las certificaciones *BEC Preliminary* (nivel B1) y *BEC Vantage* (nivel B2) (*Cambridge English Language Assessment*, 2016; Universidad de Cambridge, *ESOL Examinations*, 2004) (Ver secciones 4.6.1.1, 4.6.2.2 y 4.6.2.3). Entre estas especificaciones, se consideraron principalmente las relacionadas con los

tipos de textos, las tareas y funciones del lenguaje. Cabe aclarar que los descriptores de los niveles de logro B1 y B2, propuestos por el MCER y revisados por EAQUALS, están principalmente orientados a la enseñanza y al aprendizaje de las lenguas con fines generales. Por consiguiente, en la presente investigación, se adaptaron las especificaciones de capacidad lingüística incluidas en el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 al contexto de ICE y se detallaron los tipos de textos y contenidos léxico-gramaticales que un/a lector/a independiente B1.2 debe ser capaz de comprender en el campo de las ciencias económicas. En cuanto a la especificación del vocabulario y las estructuras gramaticales, se tomaron como marco de referencia los contenidos léxico-gramaticales que integran el material de estudio de la asignatura (Material de estudio ICE 2021, FCE, UNL).

Para la elaboración del descriptor, también se consideraron las especificaciones de capacidad lingüística correspondientes a los niveles 2 y 3 del proyecto “*Can do*” (Puede hacer) de *Association of Language Testers in Europe* (ALTE, Asociación Europea de Examinadores de Lenguas), en particular las relacionadas con la comprensión lectora en las áreas de trabajo y educación (ALTE, 2002) (Ver sección 4.4.2). Asimismo, se contemplaron las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas involucradas en la comprensión en los niveles B1 y B2, según la publicación “*Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*” (Manual para relacionar los exámenes de lengua con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación) (Consejo de Europa, 2009) (Ver sección 4.4.1.2) ([Ver anexo II, p. 182](#), para consultar el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE)

### 5.4.3 Diseño de los instrumentos

Se diseñaron cuatro instrumentos de evaluación de la comprensión lectora del estudiantado en consonancia con los objetivos establecidos en el Programa de la asignatura para esta macrohabilidad, el descriptor del nivel de lector independiente B1.2, revisado y adaptado al ámbito específico de ICE, y los criterios y condiciones de validez identificados en el proceso de metaevaluación de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora desarrollado en el marco del proyecto CAI+D 2016 “La metaevaluación de los aprendizajes universitarios como insumo para mejorar la calidad educativa en Inglés y matemática” (Ver sección 5.4.1, p. 95).

Cada uno de los instrumentos estaba compuesto por dos partes. La primera parte consistía en un folleto auténtico, seguido de una tarea de comprensión lectora de opción múltiple, con cinco oraciones para completar. Para completar cada oración, se presentaban tres opciones, entre las cuales las y los

estudiantes debían seleccionar una única respuesta como correcta (Ver anexos [III](#), [V](#), [VII](#) y [IX](#) , pp. 189-202). La segunda parte del instrumento estaba compuesta por un artículo con espacios en blanco. Este texto estaba adaptado al nivel de lector/a independiente B1.2 y tenía seis espacios en blanco que debían ser completados por el estudiantado con una lista de siete cláusulas verbales u oraciones, una de las cuales actuaba como distractor (Ver anexos [IX](#), [VI](#), [VIII](#) y [X](#), pp. 191-204).

Para el diseño de estos instrumentos, se siguieron las recomendaciones de los autores citados en el marco teórico de esta investigación en relación con la simplificación y adaptación de textos (Abedi, 2009; Grabe y Stoller, 2013; McDonough et al., 2013; Nunan, 1999, Allen, 2009, citados en Crossley et al., 2012; Tomlinson y Masuhara, 2004, citado en Tomlinson, 2012) (Ver sección 4.6.1.3). En cuanto a la redacción de los ítems que componían los instrumentos, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de las publicaciones “*Material for the Guidance of Test Item Writers*” (Material de guía para desarrolladores de exámenes) (ALTE, 2005) y “*Selected-Response Item Development*” (Rodríguez, 2016), introducidas en el marco teórico de este estudio (Ver secciones 4.6.2.2 y 4.6.2.3).

Con el propósito de examinar el nivel del vocabulario presente en los textos, se emplearon el diccionario en línea de la editorial de la Universidad de Cambridge (*Cambridge University Press & Assessment*, 2022) y la plataforma “*English Vocabulary Profile*” (*Cambridge University Press*, 2015a). Ambos recursos lingüísticos proveen información sobre qué palabras y qué significados de estas palabras, frases y colocaciones se espera que quienes estudian inglés como lengua extranjera conozcan y usen en cada uno de los niveles del MCER. Con respecto a la plataforma “*English Vocabulary Profile*”, cabe destacar que ésta funciona como una importante fuente de referencia para desarrolladores de materiales para la enseñanza y evaluación del inglés como lengua extranjera.

Además, a fin de analizar el nivel de dificultad del vocabulario brindado en los textos, se consultó el diccionario *Online Etymology Dictionary* (Diccionario de Etimología en línea) (Harper, 2022), el cual provee información sobre el origen de las palabras y permite determinar qué términos resultan de fácil comprensión para el estudiantado por tener origen latino y escribirse de forma similar en español.

Con el objetivo de examinar el nivel de las estructuras gramaticales presentes en los textos, se recurrió a la plataforma “*English Grammar Profile*” (*Cambridge University Press*, 2015b). Este recurso lingüístico brinda información sobre los distintos significados de las estructuras gramaticales propias del idioma inglés y los niveles del MCER en los que se espera que quienes estudian el inglés como lengua extranjera sean capaces de conocer cada uno de estos significados y usar las estructuras de manera apropiada.

Para la confección de la primera parte de los instrumentos, se seleccionaron folletos digitales auténticos relacionados con el campo de las ciencias económicas. En cuanto a su extensión, los textos escogidos constaban de 150 palabras aproximadamente (extensión determinada para los textos breves en el descriptor del nivel de lector independiente B1.2 para ICE) (Ver [anexo II, p. 182](#), para consultar el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE).

En relación con los contenidos léxicos y gramaticales presentes en los folletos, luego de consultar los recursos lingüísticos anteriormente mencionados, se determinó que la mayoría de estos contenidos estaban comprendidos entre los niveles A1 y B1.2. Por consiguiente, para cada folleto, se incluyeron en un glosario los términos que correspondían a los niveles superiores al nivel B1.2 y no resultaban de fácil comprensión para el estudiantado, así como los que eran específicos del ámbito de ICE y no formaban parte del material de estudio de la asignatura.

Con respecto a la redacción de la tarea de comprensión lectora de opción múltiple que sucedía a cada folleto, se resolvió emplear:

- términos y estructuras gramaticales comprendidas principalmente entre los niveles A1 y B1;
- algunos términos correspondientes al nivel B2 que se presentaban en el material de estudio de la asignatura, p. ej.: “*candidate*” (postulante), o términos que derivan de los términos dados en el material de estudio, p. ej.: “*skilled*” (capacitado), adjetivo participio derivado de “*skill*” (capacidad), presentado en el material (Ver instrumento 1, parte 1, [anexo III, p. 189](#));
- algunos términos correspondientes al nivel B2 que resultarían transparentes y de fácil comprensión para el estudiantado por tener origen latino y ser similares, en su escritura, a su traducción al español, p. ej. “*potential*” (potencial), proviene del latín y es muy similar en su escritura a su traducción al español (Ver instrumento 1, parte 1, [anexo III, p. 189](#)).

Para la confección de la segunda parte de cada instrumento, que consistía en completar un artículo con espacios en blanco con una lista de siete cláusulas verbales u oraciones, se adaptaron textos auténticos pertinentes al campo de las ciencias económicas al nivel de lector independiente B1.2. En cuanto a la fuente consultada para la selección de los textos, se recurrió a la revista estadounidense *Forbes*, especializada en el mundo de los negocios y las finanzas (*Forbes Media LLC, 2022*).

Primeramente, se realizó una reducción de la extensión de cada texto a 500 palabras aproximadamente, número que se menciona en el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 en relación a la extensión de los textos más largos y complejos que debe ser capaz de comprender el

estudiantado de ICE (Ver [anexo II, p. 182](#) para consultar el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE).

Luego, respecto a los contenidos léxicos y gramaticales presentes en los textos, se tomaron las siguientes determinaciones:

- Se conservaron los términos correspondientes al nivel B2 provenientes del latín, cuya ortografía es similar en español, y aquéllos correspondientes al nivel B2 que se introducían en el material de estudio de la asignatura, p.ej. “*confirm*” (confirmar) (Ver instrumento 1, parte 2, [anexo IV, p. 191](#)).

- Se reemplazaron las palabras y frases correspondientes a los niveles superiores al nivel B1.2 y cuya ortografía no es similar en español por sinónimos y paráfrasis correspondientes al nivel de logro B1.2. Para la redacción de las paráfrasis se emplearon términos correspondientes a los niveles A1, A2 y B1, y términos correspondientes al nivel B2 que eran conocidos por el estudiantado, debido a que se presentaban en el material de estudio de la asignatura, o eran de fácil comprensión por su origen latino y similares en su ortografía a sus equivalentes en el español, p.ej. la frase “*had a strong relation*” (tuvieron una relación importante) se utilizó para reemplazar a la frase “*went hand in hand*” (fueron de la mano), correspondiente al nivel C1, presente en el texto original (Ver instrumento 1, parte 2, [anexo IV, p. 191](#)). La palabra “*relation*” (relación) corresponde al nivel B2 y, al provenir del latín, resulta de fácil comprensión para el estudiantado.

- Se anexaron en un glosario los términos disciplinares específicos que no se presentaban en el material de estudio de la asignatura y, por lo tanto, no serían conocidos por el estudiantado, p. ej. “*venture*” (emprendimiento) (Ver instrumento 1, parte 2, [anexo IV, p. 191](#));

- Se mantuvieron la mayoría de los contenidos gramaticales de los fragmentos extraídos de los textos originales, ya que éstos se encontraban entre los niveles de logro A1 y B1.2 (Ver anexos [XI](#), [XII](#), [XIII](#) y [XIV](#), pp. 205-220, para consultar los textos originales y sus versiones adaptadas al nivel B1.2).

Finalmente, se digitalizaron los instrumentos de evaluación para su posterior implementación, utilizando el recurso “Cuestionario” en el aula virtual de la asignatura, alojada en el entorno *Moodle* (Ver anexos [XV](#) y [XVI](#), pp. 221-224).

#### **5.4.4 Análisis de los instrumentos diseñados en relación con el descriptor del nivel de logro B1.2**

Antes de su implementación, se examinaron los instrumentos de evaluación diseñados en relación con el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2, con el propósito de analizar la correcta

representación del constructo a evaluar en éstos. Para ello, se consideraron las especificaciones de capacidad lingüística para el nivel de lector independiente B1.2 en el campo de las ciencias económicas ([Ver anexo II, p. 182](#)), y se empleó una grilla de análisis de contenido de instrumentos de evaluación basada en el Manual *“Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual”* (“Manual para relacionar exámenes de lengua con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”) (Consejo de Europa, 2009). Este proceso consistió en el análisis de la pertinencia de los textos seleccionados al campo disciplinar y de las competencias requeridas para la comprensión de los textos y la resolución de las tareas propuestas. Asimismo, se examinó la correspondencia entre estas competencias y las contempladas en el descriptor del nivel de lector independiente B1.2 elaborado para ICE ([Ver anexos XVII, XVIII, XIX y XX](#), pp. 225-263).

### **5.4.5 Primera aplicación de los instrumentos**

Se aplicaron los cuatro instrumentos de evaluación en las comisiones organizadas para el cursado de la asignatura en el primer cuatrimestre del año 2021. En ese año, el cursado tuvo lugar de manera virtual debido a la crisis sanitaria provocada por el SARS COVID-19. Por consiguiente, la implementación de los instrumentos se hizo en línea y se distribuyó uniformemente durante el cuatrimestre, es decir se realizó con carácter mensual entre marzo y junio de ese año. La administración de cada instrumento, con sus dos partes (tarea de comprensión lectora de opción múltiple y texto con espacios en blanco para completar con una serie de cláusulas u oraciones) se llevó a cabo en un encuentro sincrónico y a través del aula virtual de la asignatura. Antes de la implementación de los instrumentos, se le aclaró al estudiantado que la resolución de los cuestionarios no tendría impacto alguno en las calificaciones requeridas para la promoción de la asignatura y que contaría con 30 minutos y un solo intento para completar los dos cuestionarios que componían cada instrumento. Asimismo, se presentó, en el entorno virtual, un texto escrito con esta información, a modo de introducción de las tareas de comprensión lectora propuestas.

Vale recordar que, para determinar la validez de las evaluaciones de la comprensión lectora, es fundamental que el estudiantado posea conocimientos acerca de los temas desarrollados en los textos y los contenidos lingüísticos relacionados con estos temas ([Ver sección 5.4.1, p. 95](#)). Por ende, los instrumentos se administraron luego de que los temas tratados en ellos hayan sido trabajados en la clase.

## 5.4.6 Cuantificación e interpretación de las respuestas obtenidas de la primera aplicación de los instrumentos

Las respuestas obtenidas de la primera aplicación de los instrumentos se analizaron de manera cuantitativa y cualitativa. Primeramente, se cuantificaron las respuestas correctas e incorrectas ofrecidas por el estudiantado para los ítems<sup>27</sup> que integraban cada uno de los instrumentos. Las respuestas se registraron en una planilla; se discriminaron los aciertos y errores para cada uno de los ítems que integraban los instrumentos y se calculó el porcentaje arrojado por cada una de las opciones incorrectas provistas para los ítems. Luego, se aplicó un criterio discrecional: se asumió que la dificultad de un determinado ítem quedaba manifiesta cuando una de las opciones incorrectas presentadas para éste era escogida por el 50% del estudiantado o un porcentaje superior a esta cifra. Asimismo, se decidió analizar el porcentaje total de respuestas erróneas registrado para cada ítem, considerando todas las opciones incorrectas provistas para éste.

En cada ítem, se analizaron cada una de las opciones incorrectas con el objetivo de determinar si el elevado número de respuestas erróneas respondía a dificultades propias del estudiantado o a falencias en el diseño de los instrumentos, para luego hacer modificaciones en los ítems y aplicar nuevamente los instrumentos. En esta oportunidad, se realizó un estudio cualitativo e interpretativo de las respuestas escogidas por el estudiantado para cada ítem.

## 5.4.7 Segunda aplicación de los instrumentos

Se realizaron modificaciones a los ítems de los instrumentos en los cuales una o más de las opciones incorrectas había registrado, de manera individual, un porcentaje igual o mayor al 50%. Del mismo modo, se hicieron modificaciones a los ítems que habían arrojado un porcentaje total de error del 50% o superior a esta cifra. Para ello, se consideraron la correcta representación del constructo, la presencia de contenidos irrelevantes en los instrumentos, las competencias y los conocimientos previos requeridos para la resolución de las tareas y la complejidad léxica y gramatical de los instrumentos (Luciani, 2020). Se revisó la redacción de estos ítems y se procedió a su reescritura. En las tareas de comprensión lectora de opción múltiple, se reescribieron las opciones que presentaban ambigüedades. En las tareas de relleno de espacios en blanco, se insertaron conectores discursivos y otros elementos

---

<sup>27</sup> El término “ítem” se emplea para hacer referencia a cada una de las cinco oraciones a completar que se presentan en las actividades de comprensión lectora de opción múltiple sobre los folletos. En las actividades de relleno de espacios en blanco, el término “ítem” alude a cada uno de los espacios en blanco a completar en los textos (ALTE, 2005).

cohesivos en los textos y en las cláusulas verbales y oraciones provistas, con el fin de facilitar la asociación de estas últimas, por parte del estudiantado, con los párrafos correspondientes. Además, se modificaron algunas de las cláusulas y oraciones que podrían resultar ambiguas (Ver anexos [XXI](#), [XXII](#), [XXIII](#) y [XIV](#), pp. 264-271).

A continuación, se llevó a cabo la segunda implementación de los instrumentos diseñados en las comisiones organizadas para el dictado de ICE en el segundo cuatrimestre de 2021. Para ello, se siguió el mismo procedimiento que en la primera aplicación.

#### **5.4.8 Cuantificación e interpretación de las respuestas obtenidas de la segunda aplicación de los instrumentos**

Se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas obtenidas de la implementación de los instrumentos. Se cuantificaron las respuestas correctas e incorrectas para cada uno de los ítems que integraban los instrumentos; se calculó el porcentaje arrojado por cada una de las opciones incorrectas, así como también el porcentaje total de error arrojado por cada ítem, considerando la totalidad de las opciones incorrectas provistas para éste. Luego, para cada instrumento, se compararon los porcentajes arrojados por las opciones incorrectas durante el primer cuatrimestre de 2021 con los porcentajes arrojados por las opciones incorrectas durante el segundo cuatrimestre del mismo año. Asimismo, para cada ítem, se comparó el porcentaje total de respuestas erróneas registrado durante el primer cuatrimestre con el porcentaje total de respuestas erróneas obtenido durante el segundo cuatrimestre. En este proceso, se prestó particular atención a los porcentajes de las opciones que habían sido modificadas y, en el caso de las opciones incorrectas, se estudió si había tenido lugar una disminución de estos porcentajes. Finalmente, se realizó un análisis interpretativo de la contrastación de estos resultados.

## 6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Como se mencionó en el marco metodológico (Ver secciones 5.4.5 y 5.4.7), los instrumentos de evaluación diseñados fueron implementados con las y los estudiantes que cursaron Inglés para las Cs. Económicas (ICE) durante el primer y segundo cuatrimestre del año 2021. En el primer cuatrimestre de ese año, 80 estudiantes resolvieron los instrumentos confeccionados. Dado que en la encuesta realizada para obtener información sobre los estudios previos de las y los cursantes sobre el idioma inglés, 5 estudiantes afirmaron poseer certificaciones de nivel B2, su trabajo fue excluido de la muestra analizada y se examinaron las respuestas de 75 estudiantes. En el segundo cuatrimestre, 69 estudiantes intervinieron en la aplicación de los instrumentos. En este caso, en la encuesta administrada para obtener información sobre los estudios previos, 4 estudiantes afirmaron tener certificaciones de proficiencia B2, por lo cual su trabajo no fue considerado dentro la muestra examinada y se estudiaron las respuestas de 65 cursantes.

Es importante aclarar que la cantidad de respuestas analizadas no fue la misma para todos los instrumentos debido a la imposibilidad de reunir a la totalidad del estudiantado en los encuentros sincrónicos en los que se llevó a cabo la implementación. Debido a que el porcentaje de asistencia requerido para obtener la regularidad en la asignatura es del 80% y la administración de los instrumentos se realizó en línea, se registraron algunas ausencias.

En todos los instrumentos, para cada ítem, se analizó el porcentaje de respuestas correctas y el porcentaje arrojado por cada una de las opciones incorrectas. Asimismo, se examinó el porcentaje total de error registrado por cada ítem, considerando la totalidad de las opciones incorrectas. De este modo, se intentó encontrar posibles ambigüedades y/o falencias en el diseño de los instrumentos y realizar modificaciones en éstos para su segunda implementación. En los gráficos que se presentan en esta sección con el fin de mostrar las respuestas obtenidas de la implementación de los instrumentos, las opciones dadas para cada ítem se representan con distintos colores y la barra con trama de franjas diagonales corresponde a la opción correcta.

Antes de comenzar con el análisis de los porcentajes recogidos, es importante recordar cuáles son las competencias involucradas en las tareas de comprensión lectora que componen los instrumentos. En relación con las tareas de opción múltiple, como se explicó en el marco teórico de la investigación (Ver sección 4.6.2.2, p. 76), éstas requieren que las y los estudiantes comprendan las ideas centrales e información específica en los textos y luego identifiquen, entre las opciones dadas, aquéllas que son correctas para completar las oraciones presentadas. La selección de las respuestas correctas no implica simplemente reconocer en el texto qué palabras y frases brindan la información requerida para completar

cada ítem y posteriormente identificar las mismas palabras y frases entre las opciones. La resolución de esta actividad involucra también la interpretación de paráfrasis de estas palabras y frases entre las opciones (*Cambridge English Language Assessment, 2016*).

Con respecto a las tareas de relleno de espacios en blanco en un texto, las competencias involucradas se relacionan principalmente con la función textual del lenguaje, es decir, con la forma en la que se estructuran los textos (Dirven y Verspoor, 2004). Las y los estudiantes deben concentrarse en la coherencia y cohesión del texto con el fin de identificar qué cláusula u oración se ajusta a cada uno de los espacios en blanco en términos de significado y estructura sintáctica. Se evalúa la comprensión de la estructura del texto y su significado y se espera que las y los aprendientes puedan anticipar las características léxicas y gramaticales de las cláusulas u oraciones faltantes. Por consiguiente, se evalúa aquí una amplia variedad de características cohesivas propias de los textos, que en algunos casos van más allá del nivel de la oración (*Cambridge English Language Assessment, 2016*).

## 6.1 Instrumento 1, parte 1

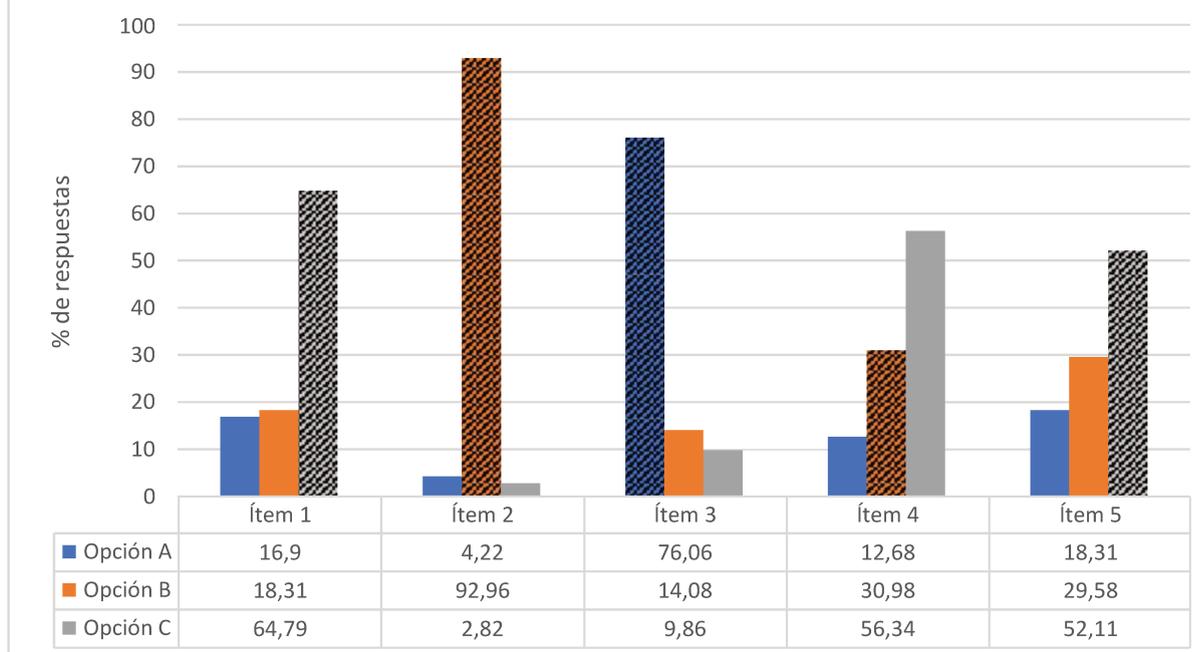
### 6.1.1 Primera aplicación

En cuanto a este instrumento, en el primer cuatrimestre de 2021 se examinaron las respuestas de 71 estudiantes. En el siguiente gráfico, se muestran las respuestas a los ítems <sup>28</sup> de la parte 1 del instrumento (tarea de comprensión lectora de opción múltiple sobre un folleto digital; [ver anexo III, p. 189](#)).

---

<sup>28</sup> Se emplea el término “*ítem*” para hacer referencia a cada una de las cinco oraciones a completar que se presentan en la tarea de comprensión lectora de opción múltiple sobre el folleto (ALTE, 2005).

**Gráfico 1: Resultados Aplicación Instrumento 1, Parte 1  
Inglés para las Cs. Económicas (ICE), 1er Cuatrimestre 2021**



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con trama representa la opción correcta.

En el ítem 1, el 64,79% del estudiantado eligió la opción correcta (opción C):

“1) *The flyer is aimed at*

*A) employers from different industries.*

*B) managers looking for new employees.*

***C) skilled people looking for a job.*”<sup>29</sup>**

Este ítem arrojó entonces un porcentaje total de respuestas erróneas del 35,21%, distribuido entre las dos opciones incorrectas. Quienes escogieron la opción correcta habrían identificado que la cláusula “*job seekers looking for new career opportunities*” (solicitantes de empleo que buscan nuevas oportunidades profesionales) y la frase “*skilled candidates*” (candidatas calificadas y candidatos calificados), presentadas en el folleto, proveen la información requerida para completar la primera oración ([Ver anexo III, p. 189](#)). Asimismo, estas y estos estudiantes habrían comprendido que la opción

<sup>29</sup> 1) El folleto está dirigido a

A) empresarias y empresarios de diferentes industrias.

B) gerentes que buscan nuevas empleadas y nuevos empleados.

C) personas calificadas que buscan trabajo.

correcta resume las ideas presentadas en la cláusula y frase mencionadas, empleando otros términos: “*skilled people looking for a job*” (gente calificada en busca de empleo).

Aparentemente, este ítem no tuvo una gran complejidad lingüística para el estudiantado debido a que se contemplaron los conocimientos lingüísticos requeridos para su resolución. Todos los contenidos léxicos y gramaticales presentes en la cláusula y frase mencionadas corresponden al nivel de lector independiente B1.2 definido para ICE, con excepción de “*skilled*” (calificada o calificado), que corresponde al nivel B2, y “*seekers*” (solicitantes), cuyo nivel no se especifica en el recurso *English Vocabulary Profile*, como tampoco en el diccionario en línea de la editorial de la Universidad de Cambridge. No obstante, la introducción de estas palabras se había realizado en el material de estudio de la asignatura.

Con respecto al ítem 2, el 92,96% del estudiantado eligió la opción correcta (opción B):

“2) *The virtual job fair is*

A) *taking place in the morning.*

**B) *about three hours long.***

C) *arranged for the weekend.*”<sup>30</sup>

Aquí el porcentaje total de respuestas erróneas fue sólo del 7,04%, distribuido entre las dos opciones incorrectas. Este ítem tampoco presentó una dificultad lingüística para la mayor parte de las y los estudiantes, que habrían logrado interpretar que la duración del evento que se detalla en el folleto — “*11 am-2pm*” (de 11am a 2pm) ([Ver anexo III, p. 189](#))— se expresa con otros términos en la opción B: “*about three hours long*” (de unas tres horas de duración).

Al igual que en los ítems anteriores, en el ítem 3 el porcentaje de respuestas correctas fue elevado. El 76,06% del estudiantado escogió la opción correcta (opción A):

“3) *Candidates interested in the fair*

**A) *have to book a place.***

B) *need to pay a fee.*

C) *don’t need to register.*”<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> 2) La feria de empleo virtual

A) tiene lugar por la mañana.

B) es de unas tres horas de duración.

C) está programada para el fin de semana.

<sup>31</sup> 3) Las interesadas y los interesados en la feria

A) deben reservar su lugar.

B) necesitan pagar una tarifa.

C) no necesitan registrarse.

En este caso el porcentaje total de error fue del 23,94%, distribuido entre las dos opciones incorrectas. La mayoría de las y los cursantes habría logrado identificar que la cláusula “*Reserve your spot*” (Reservá tu lugar), presentada en el folleto ([Ver anexo III, p. 189](#)), es una paráfrasis de “*book a place*” (reservar su lugar), cláusula dada en la opción A. El ítem 3 tampoco representó una gran dificultad lingüística, puesto que las palabras claves presentes en el folleto para la resolución del ítem se encuentran dentro del nivel de logro esperado.

En los ítems anteriormente mencionados, ninguna de las opciones incorrectas arrojó, individualmente, un porcentaje de error del 50% o más. Del mismo modo, ninguno de los ítems registró un porcentaje total de error elevado. Por lo tanto, no se realizaron modificaciones en la redacción de éstos.

En el ítem 4, en cambio, el porcentaje de respuestas erróneas superó al de correctas. Sólo el 30,98% del estudiantado escogió la opción correcta (opción B):

“4) *Candidates will be able to*

A) *make video calls to potential employers.*

**B) *share their CVs in an online environment.***

C) *contact employees from different industries.*”<sup>32</sup>

Con respecto a lo que podrán hacer las y los postulantes durante la feria, en el folleto se introduce la cláusula “*upload your resumé*” (subir tu currículum a un ambiente virtual) ([Ver anexo III, p.189](#)), la cual expresa, en otras palabras, la idea presentada en la opción B: “*share their CVs in an online environment*” (compartir sus CV en un ambiente virtual). Debido a que la palabra “*resumé*” y su sinónimo, “*currículum*” o “*CV*”, forman parte del vocabulario provisto en el material de estudio, el estudiantado no habría tenido dificultades para comprender estas palabras, sino para reconocer que “*upload*” (subir a un ambiente virtual) y “*share ... in an online environment*” (compartir ... en un ambiente virtual) son paráfrasis de la misma idea.

Para la segunda aplicación del instrumento, se decidió entonces reescribir la opción B de la siguiente manera:

“B) *post their CVs to the job fair site* (publicar sus CV en el sitio de la feria de empleo).”

---

<sup>32</sup> 4) Las y los aspirantes podrán

A) hacer videollamadas a posibles empleadoras y empleadores.

B) compartir sus CV en un ambiente virtual.

C) ponerse en contacto con empleadas y empleados de diferentes industrias.

Dado que “*post*” corresponde al nivel B1 y “*postear*” es un anglicismo que se utiliza comúnmente en español con el significado “publicar en un entorno virtual”, se asumió que el estudiantado tendría menos dificultades para comprender esta opción y asociarla con la información brindada en el folleto: “*upload your resumé*” (subir tu currículum a un ambiente virtual). Cabe aclarar que en el análisis de las respuestas de la segunda implementación de este instrumento se prestará especial atención al porcentaje de repuestas arrojado por esta opción. [\(Ver anexo XXI, p. 264\)](#).

En este ítem, el 56,34% escogió la opción C: “*contact employees from different industries*” (ponerse en contacto con empleadas y empleados de diferentes industrias), aunque en el folleto se presenta la cláusula “*network with employers from a variety of industries*” (ponerte en contacto con empleadoras y empleadores de una gran variedad de industrias) y en ningún fragmento de éste se emplea la palabra “*employees*” (empleadas y empleados) [\(Ver anexo III, p. 189\)](#). En este caso, un alto porcentaje del estudiantado habría tenido dificultades para diferenciar la palabra “*employees*” (empleadas y empleados) de “*employers*” (empleadores). Dado que estos términos corresponden al nivel B1 y forman parte del vocabulario presentado en el material de estudio, se mantuvo el término “*employees*” (empleadas y empleados) en esta opción y se modificó su redacción de la siguiente manera:

“C) *contact employees from a variety of industries* (ponerse en contacto con empleadas y empleados de una gran variedad de industrias)”. [\(Ver anexo XXI, p. 264\)](#).

Se utilizó aquí la frase “*a variety of*” (una gran variedad de) para reemplazar a “*different*” (diferentes), a fin de mantener un número similar de palabras en las tres opciones del ítem, tal como se sugiere en los lineamientos para el diseño de actividades de opción múltiple, expuestos en el marco teórico (Ver sección 4.6.2.2, p. 76).

Con respecto a la opción A, si bien ésta fue escogida sólo por el 12,68%, también se decidió revisar su redacción y se realizó la siguiente modificación:

“A) *make video calls to potential industry employers* (hacer videollamadas a posibles empleadoras y empleadores industriales)”. [\(Ver anexo XXI, p. 264\)](#).

Aquí se agregó la palabra “*industry*” (industriales) como adjetivo de “*employers*” (empleadoras y empleadores), con el propósito de mantener un número similar de palabras en las tres opciones.

En el ítem 5, el 52,11% de las y los cursantes escogió la opción correcta (opción C):

- 5) *JVS Toronto clients will be able to*
- A) *study the resúms of other candidates.*
  - B) *assist other candidates during the interviews.*
  - C) ***read job postings before the fair.***<sup>33</sup>

En este ítem más de la mitad del estudiantado habría logrado asociar la información brindada en el folleto en relación con qué beneficios recibirán las y los postulantes —“*review complete job postings before the event*” (revisar todas las ofertas de trabajo antes del evento) ([Ver anexo III, p. 189](#))— con la opción correcta (opción C): “*read job postings before the fair*” (leer las ofertas de trabajo antes de la feria). Si bien la palabra “*review*” (revisar) corresponde al nivel de logro C1 y excede el definido para ICE, su significado fue presentado en un glosario, a continuación de la tarea. Por consiguiente, el hecho de que un gran número de estudiantes no eligiera la opción correcta (opción C) no se habría debido a que en el diseño del instrumento no se consideraron los conocimientos lingüísticos requeridos para la resolución de este ítem.

En el ítem 5 ninguna de las opciones incorrectas arrojó individualmente un porcentaje igual o superior al 50%. Sin embargo, si se examina el porcentaje total de error, considerando las dos opciones incorrectas, éste fue elevado y representó el 47,89 %. La segunda opción más elegida fue la B: “*assist other candidates during the interviews*” (ayudar a otras y otros postulantes durante las entrevistas). Esta opción, escogida por el 29,58% del estudiantado, tiene un significado completamente distinto a la información brindada en el folleto sobre la asistencia que se brindará a las y los postulantes, es decir, a la clientela de la empresa “*JVS Toronto*”: “*Exclusive perks for JVS Toronto clients: one-on-one resúme assistance and interview coaching*” (Beneficios exclusivos para las clientas y los clientes de *JVS Toronto*: asistencia personalizada con la elaboración del currículum y preparación para las entrevistas) ([Ver anexo III, p.189](#)).

Con respecto a los conocimientos lingüísticos requeridos para la comprensión de las frases anteriormente mencionadas, éstos fueron considerados en el diseño del instrumento, dado que los términos que exceden el nivel B1.2 o son específicos de ICE y no se presentan en el material de estudio, fueron incluidos en el glosario ofrecido a continuación de la actividad, p.ej.: “*one-on-one*” (personalizada) y “*coaching*” (preparación). No obstante, quienes escogieron esta opción no habrían logrado comprender que “*JVS Toronto*” es una compañía que brinda apoyo a las personas en busca de empleo y que la frase “*JVS Toronto clients*” (Las clientas y los clientes de *JVS Toronto*) hace referencia a las y los postulantes y

---

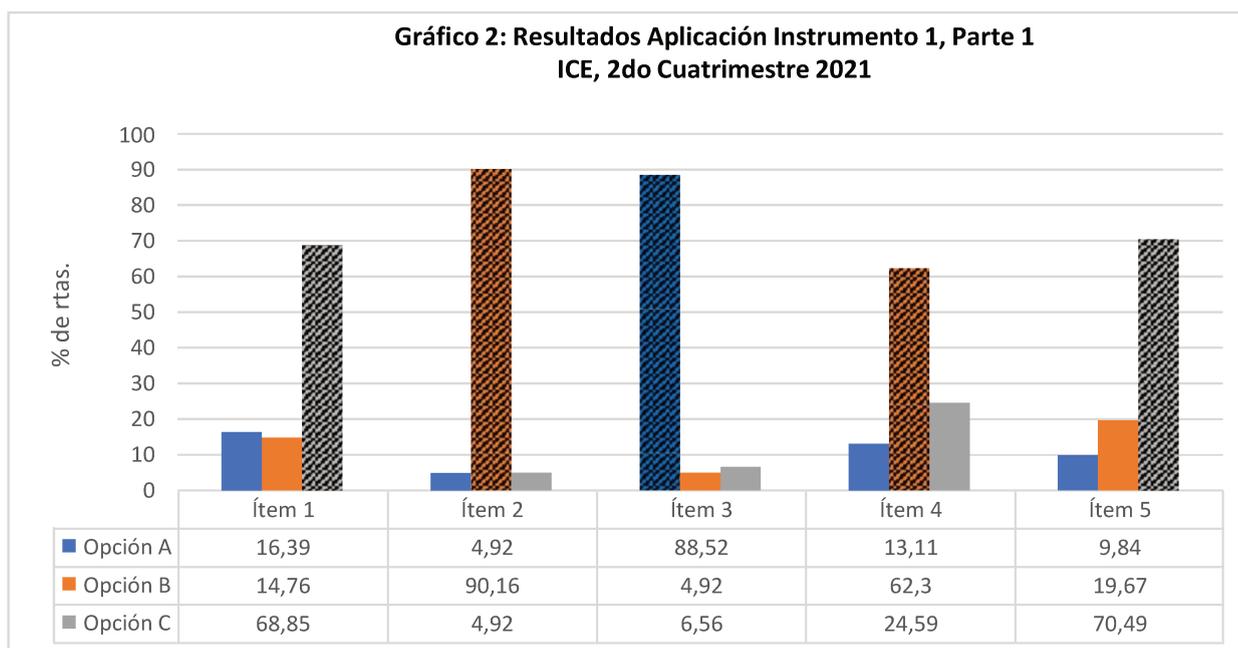
<sup>33</sup> 5) Las clientas y los clientes de *JVS Toronto* podrán

- A) estudiar los currículos de otras candidatas y otros candidatos.
- B) ayudar a otras y otros postulantes durante las entrevistas.
- C) leer las ofertas de trabajo antes de la feria.

que serán estas personas las que recibirán asistencia en la elaboración de su currículum y preparación para las entrevistas. Si se analizan las competencias sociolingüísticas necesarias para la comprensión del texto, puede afirmarse que el instrumento no impone una dificultad que exceda el nivel de logro establecido, puesto que el evento tratado en el folleto tiene características similares en la comunidad en la que fue creado el texto y en la de las y los cursantes. Se concluyó entonces que la elección de la opción B por parte del 29,58% no se habría debido a falencias en el diseño del instrumento sino a la dificultad de las y los estudiantes para comprender cuál era la actividad de la empresa y reconocer a quiénes hacía referencia la palabra “clients” (clientes). Por lo tanto, no se realizaron modificaciones en la redacción de este ítem para la segunda aplicación del instrumento. Sin embargo, se decidió agregar el nombre de la empresa y explicar su función en el glosario que se presentaba luego de la actividad (McDonough et al., 2013) ([Ver anexo XXI, p. 264](#)).

### 6.1.2 Segunda aplicación

En el siguiente gráfico se muestran las respuestas obtenidas de la aplicación de la primera parte del instrumento 1 en el segundo cuatrimestre de 2021. En esta oportunidad, se examinaron las respuestas de 61 estudiantes.



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con trama representa la opción correcta.

Al igual que en el primer cuatrimestre, la mayoría de las y los estudiantes eligió la opción correcta en los ítems 1, 2 y 3, por lo cual ninguna de las opciones incorrectas presentadas para cada ítem registró,

individualmente, un porcentaje del 50% o más. Con respecto al porcentaje total de respuestas erróneas arrojado por cada ítem, en los ítems 1 y 2, las cifras obtenidas en la segunda aplicación fueron similares a las registradas en la primera. En el primer cuatrimestre, el porcentaje total de respuestas erróneas había sido del 35,21% para el ítem 1 y del 7,04% para el ítem 2. En el segundo cuatrimestre, el ítem 1 arrojó un porcentaje total de error del 31,15% y el ítem 2, del 9,84%. Con respecto al ítem 3, el porcentaje total de respuestas erróneas fue inferior en la segunda implementación. Mientras que en el primer cuatrimestre el porcentaje había sido del 23,94%, en la segunda aplicación éste correspondió al 11,48%.

En cuanto al ítem 4, vale recordar que éste había sido modificado debido a que, en su primera aplicación, una de las opciones incorrectas, específicamente la opción C, había registrado un porcentaje del 56,34%. Asimismo, el porcentaje total de error arrojado por el ítem había sido elevado y había correspondido al 69,02%. Por consiguiente, para la segunda implementación del instrumento, el ítem había sido reescrito de la siguiente manera:

*“4) Candidates will be able to*

*A) make video calls to potential industry employers.*

***B) post their CVs to the job fair site.***

*C) contact employees from a variety of industries.”<sup>34</sup>*

La opción correcta (opción B) fue escogida por el 62,30% del estudiantado. Por lo tanto, ninguna de las opciones incorrectas arrojó un porcentaje del 50% o superior, como había sucedido con la opción C en la primera aplicación, que había sido seleccionada por el 69,02%. En esta oportunidad la opción C fue escogida sólo por el 24,59% y la opción A, por el 13,11%. Consecuentemente, en este ítem el porcentaje total de repuestas erróneas fue mucho menor al registrado en el primer cuatrimestre y correspondió al 37,70%. El reemplazo de *“share their CVs in an online environment”* (compartir sus CV en un ambiente virtual) por *“post their CVs to the job fair site”* (publicar sus CV en el sitio de la feria de empleo) habría sido positivo. El uso del anglicismo “post” habría facilitado la comprensión de la opción C y el reconocimiento de ésta como una paráfrasis de la información brindada en el texto: *“upload your resumé”* (subir tu currículum a un ambiente virtual). Luego de estas modificaciones, el ítem habría resultado ser más adecuado al nivel B1.2, definido para ICE, y a los objetivos específicos de la asignatura en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora del estudiantado.

---

<sup>34</sup> 4) Las y los aspirantes podrán

A) hacer videollamadas a posibles empleadoras y empleadores industriales.

B) publicar sus CV en el sitio de la feria de empleo.

C) ponerse en contacto con empleadas y empleados de diferentes industrias.

Con respecto al ítem 5, el porcentaje de total de error arrojado en la segunda aplicación del instrumento representó el 29,51% y fue menor al registrado en la primera implementación, en la que había correspondido al 47,89%. Luego de la primera aplicación del instrumento se había observado que un poco menos del 50% del estudiantado tenía dificultades para identificar la opción correcta (opción C). Puesto que se había concluido que estas y estos estudiantes no habrían comprendido que la frase “*JVS Toronto clients*” (las y los clientes de *JVS Toronto*) hace referencia a las y los postulantes que recurren a la empresa *JVS Toronto*, que es una agencia de empleo, se había decidido explicitar la función de la empresa en el glosario que se encontraba a continuación de la tarea. La modificación tuvo como resultado la selección de la opción correcta por un mayor porcentaje de estudiantes en la segunda aplicación. Mientras que en el primer cuatrimestre la opción C había sido elegida por el 52,11%, en la segunda aplicación esta opción fue escogida por el 70,49%. Consecuentemente, la modificación habría reducido la complejidad de este ítem y facilitado su comprensión.

De acuerdo con los datos cuantitativos expuestos y al análisis interpretativo realizado sobre éstos, la primera parte del instrumento 1, con las modificaciones efectuadas en su diseño luego de la primera implementación, habría incluido un buen muestreo de los contenidos lingüísticos y competencias establecidas para el nivel de lector/a independiente B1.2 en la asignatura ICE. Asimismo, esta parte del instrumento habría resultado tener correspondencia con los objetivos de la asignatura, principalmente con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora del estudiantado de modo tal que éste pueda interactuar en ámbitos académicos, científicos y profesionales, con las limitaciones de su nivel de logro (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019).

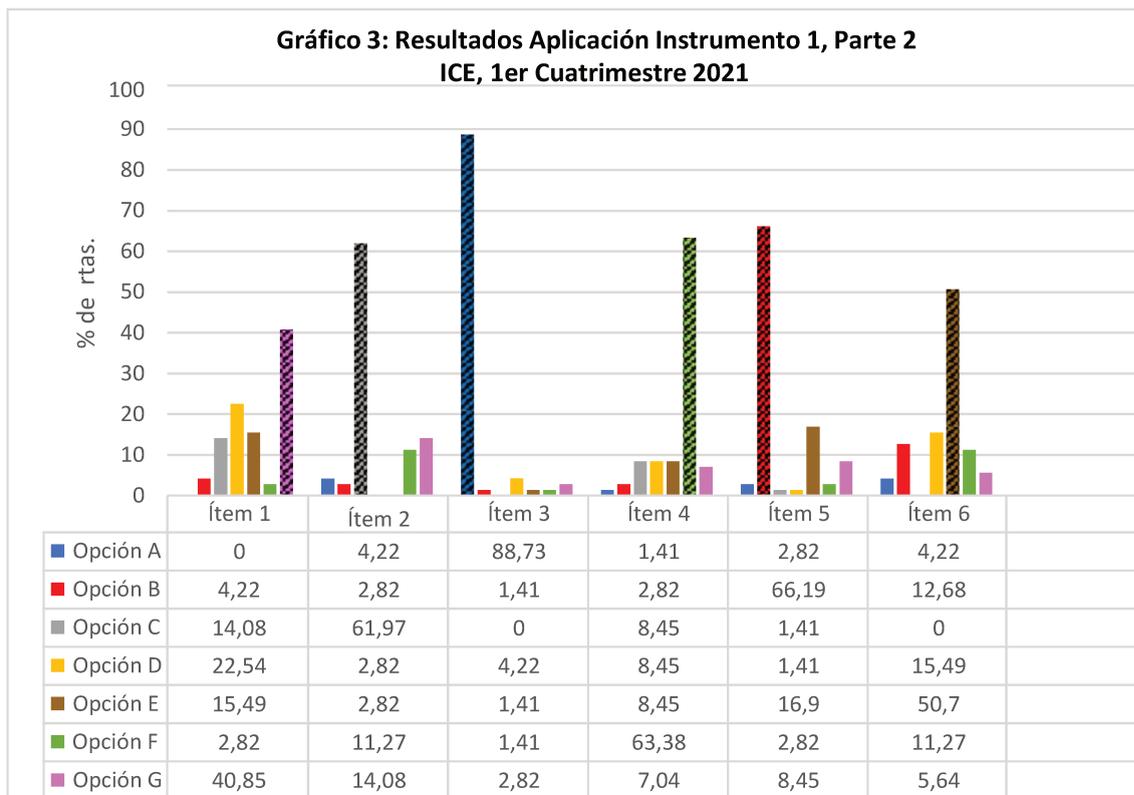
## 6.2 Instrumento 1, parte 2

### 6.2.1 Primera aplicación

Como se mencionó anteriormente, en relación con este instrumento, en el primer cuatrimestre de 2021 se analizaron las respuestas de 71 estudiantes. En el siguiente gráfico, pueden verse las respuestas a los ítems<sup>35</sup> de la parte 1 del instrumento (texto con seis espacios en blanco para completar con una lista de siete oraciones; [ver anexo IV, p. 191](#)).

---

<sup>35</sup> Se emplea el término “*ítem*” para hacer referencia a cada uno de los espacios en blanco a completar en el texto (ALTE, 2005).



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con trama representa la opción correcta.

A continuación, con el propósito de ilustrar este análisis, se transcriben las opciones provistas para completar los espacios en blanco:

“A) *One alternative involves constantly learning, acquiring new skills and practicing them.*”

“B) *Efficiency is another very important skill.*”

“C) *For example, in the U.S., a company remained open for more than 60 years in the 1950s, and now that period of time has dropped to under 20 years.*”

“D) *On the other hand, a great career is impossible without professionalism.*”

“E) *In addition, a professional is somebody who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills*”

“F) *A person can change a profession several times in their life — this is normal.*”

“G) *The reason why this happens is that we need more skilled managers and workers.*”<sup>36</sup>

<sup>36</sup> A) Una alternativa consiste en aprender constantemente, adquirir nuevas habilidades y practicarlas.

B) La eficiencia es otra habilidad muy importante.

C) Por ejemplo, en los EE. UU., una empresa permanecía abierta durante más de 60 años en la década de los 50, y ahora ese período de tiempo se ha reducido a menos de 20 años.

D) Por otro lado, una gran carrera es imposible sin profesionalismo.

E) Además, una o un profesional es alguien que adhiere al aprendizaje continuo y a la práctica de las habilidades duras o técnicas y de las habilidades blandas o interpersonales.

F) Una persona puede cambiar de profesión varias veces en su vida, esto es normal.

G) La razón por la cual esto sucede es que necesitamos una gerencia y personal más calificados.

En el ítem 1, la respuesta correcta es la opción G (*"The reason why this happens is that we need more skilled managers and workers."*):

*"At least 66% of companies report trouble in filling skilled jobs. 1)..... The market no longer needs people who only do a few things; the market needs high performers, people who can achieve results in any changing condition."*<sup>37</sup> ([Ver anexo IV, p. 191](#))

La opción G fue elegida sólo por el 40,85%. Por consiguiente, más de la mitad del estudiantado no logró identificar que el elemento cohesivo *"this"* (esto) en *"The reason why this happens is that we need more skilled managers and workers"* (La razón por la cual esto sucede es que necesitamos una gerencia y personal más calificados) se utiliza para realizar una referencia anafórica, ya que alude a la situación descrita en la oración anterior al espacio en blanco: *"At least 66% of companies report trouble in filling skilled jobs"* (Al menos el 66% de las empresas informan problemas para cubrir puestos calificados). Si bien *"this"* (esto) es un pronombre demostrativo que corresponde al nivel A1 y constituye un contenido lingüístico conocido por las y los cursantes, la mayoría no habría logrado identificar que aquí el pronombre se utiliza para aportar coherencia referencial entre la oración G y la oración anterior a ésta en el texto (Dirven y Verspoor, 2004).

Aunque en este ítem ninguna de las opciones incorrectas arrojó, de manera individual, un porcentaje de error igual o superior al 50%, el porcentaje total de error, considerando todas las opciones incorrectas, fue del 59,15%, lo que superó el de respuestas correctas.

En este ítem, la segunda opción más escogida fue la D: *"On the other hand, a great career is impossible without professionalism"* (Por otro lado, una gran carrera es imposible sin profesionalismo). La oración fue elegida por el 22,54% del estudiantado. Sin embargo, ésta actúa como distractor y carece de coherencia relacional con respecto a la oración que precede al espacio en blanco, ya que el conector *"on the other hand"* (por otro lado) se emplea para introducir una idea contraria a la mencionada anteriormente (Dirven y Verspoor, 2004). Cabe aclarar que, si bien *"on the other hand"* corresponde al nivel B2 según el recurso *English Vocabulary Profile*, el conector se presenta en el material de estudio.

A pesar de ello, se intentó reducir la complejidad lingüística de este ítem para la segunda aplicación del instrumento y se realizó la siguiente modificación:

---

<sup>37</sup> Al menos el 66% de las empresas informan problemas para cubrir puestos calificados. 1)..... El mercado ya no necesita gente que haga unas pocas cosas; el mercado necesita personas de alto rendimiento, personas que puedan lograr resultados en condiciones cambiantes.

*“At least 66% of companies report trouble in filling skilled jobs. **The reason why** 1) ... The market no longer needs people who only do a few things; the market needs high performers, people who can achieve results in any changing condition.”<sup>38</sup>*

La frase *“The reason why”* (La razón por la cual) fue incluida en el texto, antes del espacio en blanco, y para completar éste, se decidió presentar, como opción G, la cláusula *“this happens is that we need more skilled managers and workers”* (esto sucede es que necesitamos una gerencia y personal más calificados) ([Ver anexo XXII, p. 266](#)). Se asumió que la presencia de un conector discursivo antes del espacio en blanco facilitaría la elección de la opción correcta.

En el ítem 2, la respuesta correcta es la opción C (*“For example, in the U.S., a company remained open for more than 60 years in the 1950s, and now that period of time has dropped to under 20 years.”*):

*“I believe this is true, in part, because the life cycle of companies has decreased. 2) And if you take new ventures, about 50% of businesses close within the first 5 years.”<sup>39</sup>* ([Ver anexo IV, p. 191](#))

En este caso, el 61,97% seleccionó la opción correcta, por lo cual el ítem arrojó el 38,03% total de error, distribuido entre las demás opciones. Aquí una gran parte del estudiantado habría logrado comprender que la oración C ilustra la idea presentada en la oración anterior al espacio a completar y que el conector *“For example”* (Por ejemplo; nivel A1) contribuye a la coherencia relacional entre ambas (Dirven y Verspoor, 2004). Mientras que en la oración anterior al espacio en blanco se expresa que el ciclo de vida de las empresas se ha reducido, en la oración C se ejemplifica cómo esto ha sucedido. Asimismo, este porcentaje del estudiantado habría sido capaz de identificar que hay coherencia referencial entre estas dos oraciones, ya que en ambas se hace alusión a la reducción del ciclo de vida de las empresas con términos similares en cuanto a su significado (Dirven y Verspoor, 2004). En la oración anterior al espacio en blanco se emplea la cláusula *“the life cycle of companies has decreased”* (el ciclo de vida de las empresas ha disminuido), en tanto que en la oración C se emplea la cláusula *“that period of time has dropped”* (ese período de tiempo se ha reducido).

En el ítem 3, la opción correcta es la A (*“One alternative involves constantly learning, acquiring new skills and practicing them.”*):

---

<sup>38</sup> Al menos el 66% de las empresas informan problemas para cubrir puestos calificados. La razón por la cual 1) .... El mercado ya no necesita gente que haga pocas cosas; el mercado necesita personas de alto rendimiento, personas que puedan lograr resultados en cualquier condición cambiante.

<sup>39</sup> Creo que esto es cierto, en parte, porque el ciclo de vida de las empresas ha disminuido. 2)..... Y si se consideran las nuevas empresas, alrededor del 50% de éstas cierran dentro de los primeros 5 años.

*“Consequently, a person also has two alternatives. 3).....The other one is leaving the job market, since the market itself no longer needs their main area of expertise.”<sup>40</sup> ([Ver anexo IV, p. 191](#))*

Aquí el 88,73% de las y los estudiantes escogió la respuesta correcta. Por lo tanto, el porcentaje total de error fue sólo del 11,27%, distribuido entre las demás opciones. La mayoría habría notado que la repetición de *“alternative”* (alternativa) en la opción A aporta coherencia referencial entre esta oración y la anterior al espacio en blanco (Dirven y Verspoor, 2004). Además, estas y estos cursantes habrían observado que hay coherencia relacional entre la opción A y la oración siguiente al espacio en blanco, en la cual *“The other one”* (La otra; *“the other”* corresponde al nivel A1; *“one”*, al A2), se utiliza como conector para introducir una idea contraria a la presentada de manera previa (Dirven y Verspoor, 2004).

En cuanto al ítem 4, la respuesta correcta es la opción F (*“A person can change a profession several times in their life — this is normal.”*):

*“Now people change positions, and perhaps even change professions, and accumulate skills and information from different areas. 4) The new generation is not afraid of this; (...)”<sup>41</sup> ([Ver anexo IV, p. 191](#))*

El 63,38% optó por la respuesta correcta, por lo cual el porcentaje total de error del ítem fue del 36,62%, distribuido entre las demás opciones. El estudiantado que escogió esta opción habría notado que aquí hay coherencia referencial entre la opción F y la oración presentada antes del espacio en blanco y que esta coherencia está dada principalmente por la repetición de la idea de que la gente cambia de profesión, para lo cual se emplean cláusulas similares en cuanto a su significado (Dirven y Verspoor, 2004). Mientras que en la oración previa al espacio a completar se utiliza la cláusula *“Now people change positions”* (Ahora la gente cambia de puestos), en la opción F se emplea la cláusula *“A person can change a profession several times”* (Una persona puede cambiar de profesión varias veces).

En el ítem 5, la respuesta correcta es la opción B (*“Efficiency is another very important skill.”*):

*“In my company, we see constant demand for courses on leadership, communication skills and sales skills. 5)..... If you are well trained but not efficient, you will not bring results to your business or the company you work for, and you will simply have to leave the market.”<sup>42</sup> ([Ver anexo IV, p. 191](#))*

---

<sup>40</sup> En consecuencia, una persona también tiene dos alternativas. 3)..... La otra es la salida del mercado laboral, puesto que el propio mercado ya no necesita de su principal área de especialización.

<sup>41</sup> Ahora la gente cambia de puestos, y tal vez incluso cambia de profesión, y acumula habilidades e información de diferentes áreas. 4) ..... La nueva generación no tiene miedo a esto; (...)

<sup>42</sup> En mi empresa, vemos una demanda constante de cursos sobre liderazgo, habilidades comunicativas y habilidades de ventas. 5).....Si estás bien capacitada o capacitado, pero no eres eficiente, los resultados de tu negocio o de la empresa para la que trabajas no serán buenos, y simplemente tendrás que salir del mercado.

El 66,19% del estudiantado escogió la opción correcta, por lo cual el porcentaje total de error arrojado por este ítem fue del 33,81%, distribuido entre las demás opciones. Quienes escogieron esta opción habrían advertido que hay coherencia referencial entre la opción B y la oración anterior al espacio en blanco debido a la repetición de “*skill*” (habilidad). Asimismo, la oración B tiene coherencia referencial con respecto a la oración siguiente al espacio en blanco, dado que en ambas se hace referencia a la eficiencia del personal. Mientras que en la opción B se emplea el sustantivo “*efficiency*” (eficiencia), en la oración siguiente al espacio en blanco, se utiliza el adjetivo “*efficient*” (eficiente). El porcentaje del estudiantado que escogió esta opción también habría observado que hay coherencia relacional entre estas dos oraciones debido a la presencia de “*another*” (otra) en la oración B, determinante que corresponde al nivel A2 y se emplea para brindar otro ejemplo de las habilidades requeridas (Dirven y Verspoor, 2004).

Con respecto al ítem 6, la respuesta correcta es la opción E (“*In addition, a professional is somebody who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills.*”):

*“A professional is a person who knows how to do something the best in their field. 6) ... . If you don't constantly adapt to the changing world, don't study, you will lose your professionalism quickly.”<sup>43</sup> (Ver anexo IV, p. 191)*

En este ítem el 50,70% del estudiantado escogió la opción correcta. Si bien ninguna de las opciones incorrectas arrojó un porcentaje igual o superior al 50%, de manera individual, el porcentaje total de error, considerando todas las opciones incorrectas, fue elevado y representó el 49,30%. En la opción E, el conector “*In addition*” (Además; nivel B1) se utiliza para introducir otras cualidades que debentener las y los profesionales del siglo XXI: “*In addition, a professional is somebody who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills*” (Además, una o un profesional es alguien que adhiere al aprendizaje continuo y a la práctica de las habilidades duras o técnicas y de las habilidades blandas o interpersonales). Por lo tanto, esta oración tiene coherencia relacional con respecto a la oración anterior al espacio en blanco, en la cual también se hace referencia a una cualidad deseada en las y los profesionales: “*A professional is a person who knows how to do something the best in their field*” (Una o un profesional es una persona que sabe hacer lo mejor en su campo) (Dirven y Verspoor, 2004). Sin embargo, aquí la segunda opción más elegida fue la D (“*On the other hand, a great career is impossible without professionalism*”) que, como se mencionó previamente, actúa como distractor. Al igual que quienes emplearon esta oración para completar el ítem 1, el 15,49% que escogió la opción D para completar el

---

<sup>43</sup> Una o un profesional es una persona que sabe hacer lo mejor en su campo. 6) Si no te adaptas constantemente al mundo cambiante, no estudias, dejarás de ser profesional rápidamente.

ítem 6 no habría podido reconocer que el conector “*on the other hand*” (por otro lado) se utiliza para presentar una idea contraria a la anterior, por lo que esta oración no tiene coherencia relacional con respecto al contexto lingüístico.

Al igual que con el ítem 1, para disminuir la complejidad lingüística del ítem 6 en la segunda implementación del instrumento, se decidió hacer la siguiente modificación:

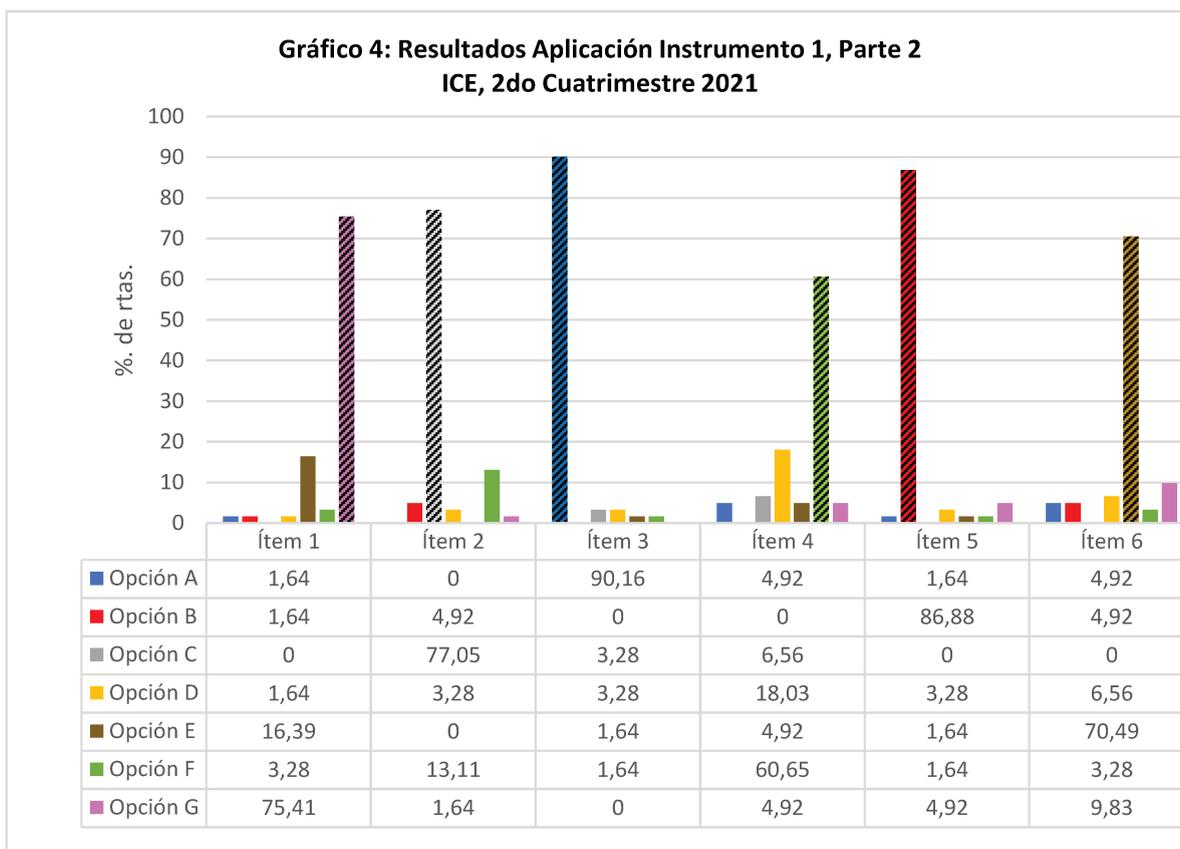
*“A professional is a person who knows how to do something the best in their field. **In addition**, 6) ... . If you don't constantly adapt to the changing world, don't study, you will lose your professionalism quickly.”*

El conector “*In addition*” (Además) fue incluido en el texto, antes del espacio en blanco, y para completar éste, se resolvió presentar, como opción E, la siguiente cláusula: “*a professional is somebody who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills*” (una o un profesional es alguien que adhiere al aprendizaje continuo y a la práctica las habilidades duras o técnicas y de las habilidades blandas o interpersonales) ([Ver anexo XXII, p. 266](#)).

Asimismo, se concluyó que en el diseño de las tareas de relleno de espacios en blanco se debían presentar algunas cláusulas y no sólo oraciones completas, ya que así se reduciría la complejidad lingüística de este tipo de tareas. De igual modo, se resolvió emplear conectores discursivos que otorguen coherencia relacional a las distintas partes del texto y presentar éstos antes de los espacios en blanco o en las oraciones y cláusulas provistas, con el fin de facilitar la inserción de estas últimas en el texto.

## 6.2.2 Segunda aplicación

A continuación, se muestran las respuestas obtenidas en la segunda aplicación de la parte 2 del primer instrumento. Como se mencionó anteriormente, durante el segundo cuatrimestre de 2021 se analizaron las respuestas de 61 estudiantes.



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con tramas representa la opción correcta.

Al igual que en la primera aplicación, ninguna de las opciones incorrectas presentadas para cada ítem tuvo individualmente un porcentaje del 50% o superior a esta cifra. Con respecto al porcentaje total de error arrojado por cada ítem, en la segunda aplicación, a diferencia de lo que había ocurrido en la primera, ninguno de los ítems mostró un porcentaje total de respuestas erróneas del 50% o más. En el primer cuatrimestre, el porcentaje total de error del ítem 1 había sido del 59,15%; en el ítem 2, del 38,03%; en el ítem 3 del 11,27%; en el ítem 4, del 36,62%; en el ítem 5, del 33,81% y en el ítem 6, del 49,30%. En el segundo cuatrimestre, el porcentaje total de respuestas erróneas arrojado por el ítem 1 fue del 24,59%; en el ítem 2, del 22,95%; en el ítem 3, del 9,84%; en el ítem 4, del 39,35%; en el ítem 5, del 13,12% y en el ítem 6, del 29,51%. Por ende, en la mayoría de los ítems el porcentaje total de error fue menor en la segunda aplicación del instrumento, con excepción del ítem 4, que arrojó un porcentaje total de respuestas erróneas levemente mayor al registrado en la primera implementación.

La disminución más notoria en el porcentaje total de error puede observarse en los ítems 1 y 6, que habían sido modificados para la segunda administración del instrumento. En ambos casos se habían insertado conectores discursivos antes del espacio en blanco con el fin de facilitar la selección de la cláusula correcta.

En lo que respecta al ítem 1, se había resuelto insertar la frase *“The reason why”* (La razón por la cual) en el texto, antes del espacio en blanco, y modificar la opción correcta (opción G) de la siguiente manera: *“this happens is that we need more skilled managers and workers”* (esto sucede es que necesitamos una gerencia y personal más calificados) ([Ver anexo XXII, p. 266](#)). Este cambio habría resultado conveniente y habría contribuido a reducir la demanda lingüística del ítem. Mientras que en la primera aplicación sólo el 40,85% había seleccionado la opción G, en la segunda implementación el 71,45% escogió la opción correcta.

A propósito de este ítem, es interesante mencionar que la opción E —*“a professional is somebody who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills”* (una o un profesional es alguien que adhiere al aprendizaje continuo y a la práctica de sus habilidades duras o técnicas y de sus habilidades blandas o interpersonales)—, que había sido la tercera más elegida en la primera aplicación, después de la opción D, y había registrado un porcentaje del 15,49%, tuvo un porcentaje del 16,39% en la segunda aplicación, y fue la segunda más escogida. Sin embargo, esta opción no tiene coherencia relacional con las oraciones que la anteceden y suceden en el texto. Como se explicó anteriormente, la opción que goza de esta cualidad es la opción G (Ver sección 6.2.1, p. 115).

En relación con el ítem 6, se había decidido insertar la frase *“In addition”* (Además) antes del espacio en blanco y reescribir la opción E, dada como la opción correcta, de este modo: *“a professional is somebody who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills”* (una o un profesional es alguien que adhiere al aprendizaje continuo y a la práctica de sus habilidades duras o técnicas y de sus habilidades blandas o interpersonales) ([Ver anexo XXII, p. 266](#)). Esta modificación también resultó pertinente. En la primera aplicación sólo el 50,70% había escogido la opción E, en tanto que en la segunda implementación el 70,49% escogió esta opción.

En la segunda aplicación del instrumento, no sólo disminuyó el porcentaje total de error de estos ítems sino también el porcentaje total de error de la mayoría de los ítems. Por lo tanto, estas modificaciones habrían contribuido a reducir la demanda lingüística del instrumento en general y facilitar la selección de la opción correcta para cada ítem.

En cuanto al ítem 4, que en la segunda implementación del instrumento mostró un porcentaje total de error levemente mayor al registrado en la primera, la segunda opción más elegida fue la opción D —*“On the other hand, a great career is impossible without professionalism.”* (Por otro lado, una gran carrera es imposible sin profesionalismo.)—, que actúa como distractor. La opción fue seleccionada por el 18,03% del estudiantado. No obstante, esta oración carece de coherencia relacional con respecto al contexto lingüístico. Como se explicó anteriormente, en este ítem, la opción que es coherente con

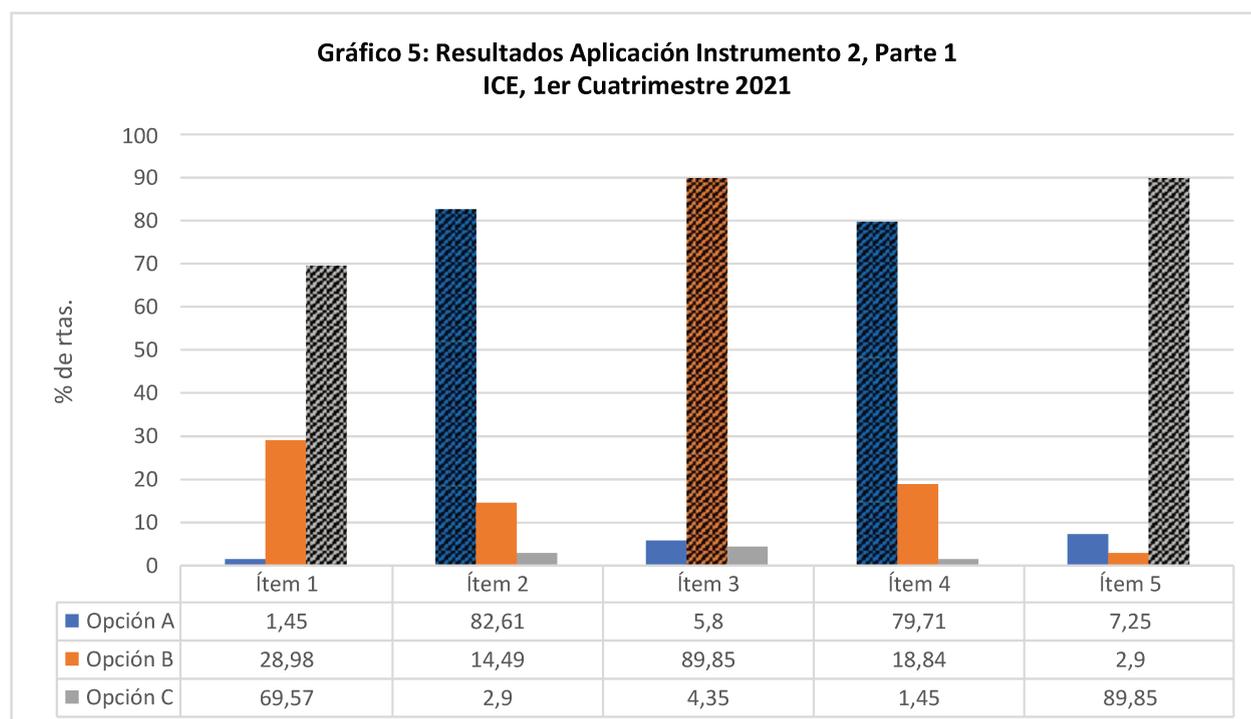
respecto a las oraciones que anteceden y suceden al espacio en blanco es la opción E. Por consiguiente, el hecho de que la opción D haya sido la segunda más escogida en este ítem, no se debería a falencias en el diseño del instrumento sino a la dificultad del estudiantado para comprender la estructura semántica y sintáctica del texto.

De acuerdo a los datos cuantitativos obtenidos y al análisis interpretativo realizado de éstos, se podría determinar que el diseño de la segunda parte del instrumento, con las modificaciones realizadas luego de su primera aplicación, tiene correspondencia con el nivel B1.2, establecido para ICE, y con los objetivos específicos de la asignatura en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora del estudiantado.

## 6.3 Instrumento 2, parte 1

### 6.3.1 Primera aplicación

En cuanto al segundo instrumento, en el primer cuatrimestre de 2021 se analizaron las respuestas de 69 estudiantes. En el siguiente gráfico pueden observarse las respuestas a la primera parte del instrumento ([Ver anexo V, p. 193](#)):



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con trama representa la opción correcta.

En esta parte del instrumento ninguna de las opciones incorrectas presentadas para cada ítem arrojó, de manera individual, un porcentaje del 50% o superior. Asimismo, en ninguno de los ítems el porcentaje total de error, distribuido entre las dos opciones incorrectas, fue del 50% o mayor a esta cifra. En el ítem 1, el porcentaje total de respuestas erróneas fue del 30,43%; en el ítem 2, del 17,39%; en los ítems 3 y 5, sólo del 10,15% y en el ítem 4, del 20,29%.

En el ítem 1, la respuesta correcta es la opción C:

*"1) The e-flyer is aimed at*

*A) people who want to invest in Amazon.*

*B) people who want to support Amazon.*

***C) people who want to support a non-profit."***<sup>44</sup>

La opción C fue elegida por el 69, 57% del estudiantado, que habría identificado que las cláusulas del folleto que brindan la información requerida para completar esta primera oración son *"Shop at smile.amazon.com & support Continuum"* (Compre en smile.amazon.com y apoye a *Continuum*) y *"Select 'Continuum of Care' as your charitable organization"* (Seleccione *'Continuum of Care'* como su organización benéfica) ([Ver anexo V, p. 193](#)). Todos los términos presentes en estas cláusulas se encuentran dentro del nivel B1.2, con excepción de *"support"* (apoye), que corresponde al nivel B2 pero es introducido en el material de estudio, y *"charitable"* (benéfica), cuyo nivel no se especifica en los recursos consultados<sup>45</sup>, pero también es presentado en el material de estudio en varias oportunidades. Por consiguiente, la mayor parte del estudiantado no habría tenido dificultades en comprender el significado de estas cláusulas y asociarlas con la opción C, en la cual se provee la palabra *"non-profit"* (organización sin fines de lucro), que también integra el vocabulario específico de la asignatura y es una paráfrasis de *"charitable organization"* (organización benéfica).

---

<sup>44</sup> 1) El folleto digital está dirigido a

A) personas que quieren invertir en *Amazon*.

B) personas que quieren apoyar a *Amazon*.

C) personas que quieren apoyar a una organización sin fines de lucro.

<sup>45</sup> Como se explicó en el marco metodológico y se mencionó previamente en el análisis de los resultados del instrumento 1, los recursos consultados para determinar el nivel de logro de los contenidos léxicos presentes en los instrumentos fueron la plataforma *"English Vocabulary Profile"* y el diccionario en línea de la editorial de la Universidad de Cambridge.

En el ítem 2, la respuesta correcta es la opción A:

"2) *At Smile.Amazon.com you can*

**A) *do your shopping during the holiday season.***

**B) *buy only what you need to go on holidays.***

**C) *make reservations for your next summer holidays.*"<sup>46</sup>**

La opción correcta fue seleccionada por el 82,61% del estudiantado, que habría logrado reconocer que la cláusula "*Doing your holiday shopping*" (Hacer sus compras navideñas), presente en el folleto ([Ver anexo V, p. 193](#)), es una paráfrasis de la opción A: "*do your shopping during the holiday season*" (hacer tus compras durante la temporada navideña). El ítem 2 tampoco tuvo una gran dificultad lingüística para la mayoría de las y los estudiantes, dado que las palabras del folleto que indican qué opción es la correcta se encuentran dentro del nivel de logro esperado.

Con respecto al ítem 3, la respuesta correcta es la opción B:

"3) *If you shop at Smile.Amazon.com,*

**A) *it will be different from shopping at Amazon.com.***

**B) *you will need to have an Amazon account.***

**C) *you won't find the process simple or easy.*"<sup>47</sup>**

En este ítem el 89,85% del estudiantado seleccionó la opción correcta. Este porcentaje habría identificado que la cláusula "*If you already have a regular Amazon account*" (Si ya tienes una cuenta común de Amazon) ([Ver anexo V , p. 193](#)), que se muestra en el folleto, provee la información requerida para completar la oración, y habría asociado esta cláusula con la opción B: "*you will need to have an Amazon account*" (necesitarás tener una cuenta de Amazon). De igual manera que los ítems anteriores, la resolución del ítem 3 no tuvo una gran complejidad lingüística para la mayoría de las y los estudiantes, puesto que los contenidos léxicos y gramaticales presentes en la cláusula del folleto anteriormente mencionada corresponden al nivel B1.2.

---

<sup>46</sup> 2) En *Smile.Amazon.com* puedes

A) hacer tus compras durante la temporada navideña.

B) comprar sólo lo necesario para irte de vacaciones.

C) hacer reservas para tus próximas vacaciones de verano.

<sup>47</sup> 3) Si compras en *Smile.Amazon.com*,

A) será diferente a comprar en *Amazon.com*.

B) necesitarás tener una cuenta de *Amazon*.

C) el proceso no te resultará simple o fácil.

En el ítem 4, la respuesta correcta es la opción A:

*“4) Before you shop, you*

**A) have to choose the name of the charity.**

**B) have to visit the website Amazon.com.**

**C) don't need to confirm your choice.”<sup>48</sup>**

Esta opción fue escogida por el 79,71% del estudiantado, que habría reconocido que la cláusula *“Select ‘Continuum of Care’ as your charitable organization”* (Selecciona ‘Continuum of Care’ como tu organización benéfica), cuyos contenidos lingüísticos se encuentran dentro del nivel B1.2, expresa, con otros términos, la información brindada en la opción A: *“have to choose the name of the charity”* (tienes que elegir el nombre de la organización benéfica) ([Ver anexo V, p. 193](#)). Consecuentemente, la resolución de este ítem tampoco habría ofrecido una gran dificultad para el estudiantado.

En cuanto al ítem 5, la respuesta correcta es la opción C:

*“5) When you buy at Smile.Amazon.com, you will*

**A) pay extra to make a donation.**

**B) get a discount on your order.**

**C) make a donation without paying extra.”<sup>49</sup>**

Esta opción fue escogida por el 89,85% del estudiantado, que habría reconocido que la oración *“Every eligible purchase you make (...) will result in a donation to Continuum, at no extra cost to you”* (Cada compra elegible que hagas (...) resultará en una donación a Continuum, sin costo adicional para ti), presente en el folleto ([Ver anexo V, p. 193](#)), se relaciona con la opción C: *“make a donation without paying extra”* (harás una donación sin pagar extra). Este porcentaje del estudiantado habría notado que la frase *“at no extra cost”* (sin costo adicional) es una paráfrasis de *“without paying extra”* (sin pagar extra). Algunos de los términos empleados en la oración del folleto anteriormente mencionada exceden el nivel B1.2, por ejemplo *“purchase”* (compra), *“donation”* (donación) y *“result in”* (resultar en), que corresponden al nivel B2. Sin embargo, las y los estudiantes no habrían tenido dificultades en comprender

---

<sup>48</sup> 4) Antes de comprar, tú

A) tienes que elegir el nombre de la organización benéfica.

B) debes visitar el sitio web Amazon.com.

C) no necesitas confirmar tu elección.

<sup>49</sup> 5) Cuando compres en Smile.Amazon.com, tú

A) pagarás extra para hacer una donación.

B) obtendrás un descuento en tu pedido.

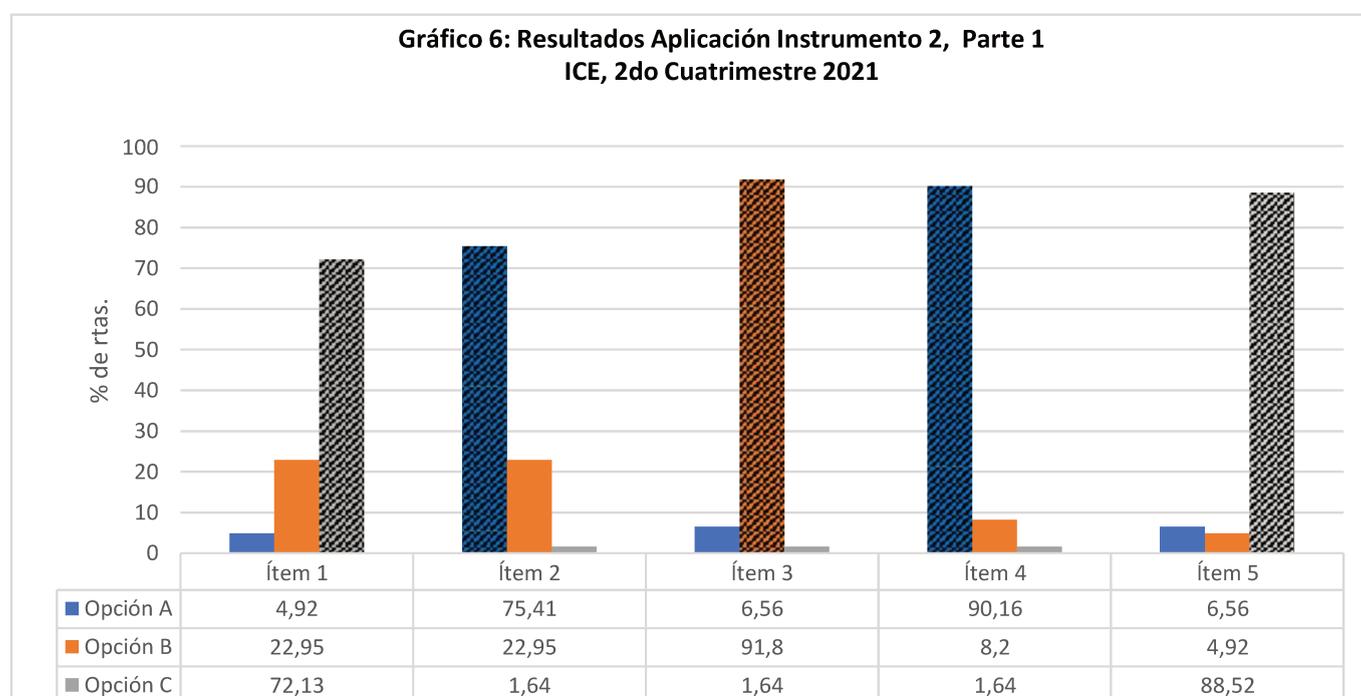
C) harás una donación sin pagar extra.

el significado de estas palabras, dado que forman parte del vocabulario de la asignatura. Con respecto a la palabra “*eligible*” (elegible), que se encuentra en el nivel C1, se decidió presentar su significado en un glosario, a continuación de la actividad. Por consiguiente, como se consideraron los conocimientos lingüísticos requeridos para la resolución del ítem, éste no tuvo una gran complejidad.

Según los porcentajes recogidos, ninguno de los ítems habría representado una gran demanda lingüística al estudiantado. Por lo tanto, estos ítems no fueron modificados para la segunda aplicación del instrumento.

### 6.3.2 Segunda aplicación

En cuanto al instrumento 2, en el segundo cuatrimestre de 2021, se examinaron las respuestas de 61 estudiantes. En el siguiente gráfico se muestran las respuestas obtenidas de la segunda implementación de la primera parte del instrumento.



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con traza representa la opción correcta.

Al igual que en la primera administración de este instrumento, ninguna de las respuestas incorrectas presentadas para cada ítem registró, individualmente, un porcentaje del 50% o superior a esta cifra. Del mismo modo, en ninguno de los ítems el porcentaje total de respuestas erróneas fue del 50% o mayor. Con respecto al porcentaje total de error arrojado por cada ítem, en la segunda implementación,

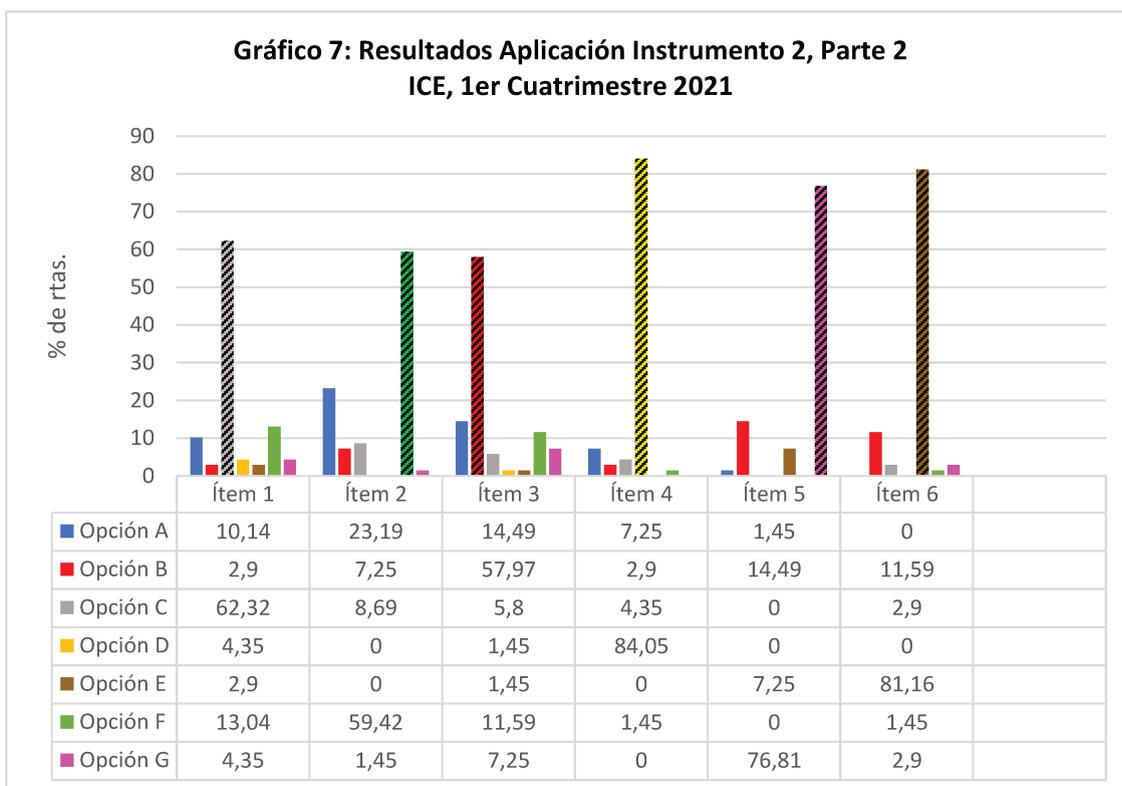
este porcentaje fue menor en los ítems 1, 3 y 4, un poco mayor en el ítem 2 y ligeramente superior en el ítem 5. En la primera aplicación del instrumento, en el ítem 1 el porcentaje total de respuestas erróneas había sido del 30,43%; en el ítem 2, del 17,39%; en los ítems 3 y 5, sólo del 10,15% y en el ítem 4, del 20,29%. En la segunda implementación, en el ítem 1, el porcentaje total de error fue del 27,87%; en el ítem 2, del 24,59%; en el ítem 3, del 8,20%; en el ítem 4, del 9,84% y en el ítem 5, del 11,48%.

Según los datos cuantitativos obtenidos y el análisis interpretativo realizado de éstos, los contenidos lingüísticos y las competencias contempladas en la parte 1 del segundo instrumento habrían resultado tener correspondencia con el nivel de lector/a independiente B1.2, establecido para ICE, así como también con los objetivos específicos de la asignatura en relación con la comprensión lectora del estudiantado.

## **6.4 Instrumento 2, parte 2**

### **6.4.1 Primera aplicación**

Como se mencionó anteriormente, en relación con el instrumento 2, en el primer cuatrimestre de 2021, se analizaron las respuestas de 69 estudiantes. En el siguiente gráfico pueden observarse las respuestas de la primera implementación de la parte 2 de este instrumento ([Ver anexo VI, p. 195](#)).



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con trama representa la opción correcta.

Como puede observarse en el gráfico, ninguna de las opciones incorrectas presentadas para cada ítem arrojó, individualmente, un porcentaje igual o superior al 50%. Del mismo modo, en ningún ítem el porcentaje total de error, considerando todas las opciones incorrectas, fue equivalente o mayor al 50%. En el ítem 1, el porcentaje total de error fue del 37,68%; en el ítem 2, del 40,58%; en el ítem 3, del 42,03%; en el ítem 4, del 15,95%; en el ítem 5, del 23,19% y en el ítem 6, sólo del 18,84%.

Seguidamente, con el fin de ilustrar este análisis, se transcriben las oraciones presentadas para completar los espacios en blanco en el texto:

*“A) Our people just don’t want to run a race like that ever again.”*

*“B) it uses the opportunity to make its people improve along the way.”*

*“C) So they push a little harder, work a little more and get just a slight increase in results.”*

*“D) That trust building begins with transparency.”*

*“E) assess whether these channels are sufficient to allow for information to flow in all directions within the organization.”*

*“F) We will always have races that our teams are running and both good companies and great companies can make it to the finish line.”*

*“G) are they struggling with the change and just pushing through each day?”<sup>50</sup>*

En el ítem 1, la respuesta correcta es la opción C (*“So they push a little harder, work a little more and get just a slight increase in results.”*):

*“It often feels harder than it should to reach the results. 1) ... . The reason why this happens is that there is a fine yet very important difference between being a good company or a good leader and being a great company with great leaders.”<sup>51</sup> [\(Ver anexo VI, p. 195\)](#)*

La opción C fue seleccionada por el 62,32% del estudiantado, que habría logrado determinar que esta oración es coherente con respecto a la anterior, puesto que en ambas se hace referencia a cuán difícil es para una compañía obtener los resultados deseados. La coherencia referencial entre ambas oraciones se establece principalmente mediante la repetición de ciertas palabras, tales como *“harder”*, que puede traducirse como *“más difícil”* en la oración previa al espacio en blanco y *“un poco más”* en la opción C, y *“results”* (resultados). Asimismo, este porcentaje del estudiantado habría notado que hay coherencia relacional entre la oración C y la anterior al espacio en blanco, ya que el conector *“so”* (por lo tanto),

---

<sup>50</sup> A) Simplemente, nuestra gente, nunca más quiere correr una carrera como esa.

B) ésta aprovecha la oportunidad para hacer que su gente mejore en el camino.

C) Por lo tanto, se esfuerzan un poco más, trabajan un poco más y obtienen sólo un ligero aumento en los resultados.

D) Esa construcción de la confianza comienza con transparencia.

E) evaluar si estos canales son suficientes para permitir que la información fluya en todas las direcciones dentro de la organización.

F) Siempre tendremos carreras que correr con nuestros equipos y tanto las buenas como las grandes compañías pueden llegar a la meta.

G) o están éstas y éstos luchando con el cambio y simplemente tratan de llevarlo a cabo cada día?

<sup>51</sup> A menudo, alcanzar los resultados se siente más difícil de lo que debería. 1) ... . La razón por la que esto sucede es que hay una diferencia muy sutil pero importante entre ser una buena empresa o tener un buen liderazgo y ser una gran empresa con grandes líderes.

presente en la oración C y correspondiente al nivel A2, se emplea para introducir una consecuencia de lo dicho en la oración anterior al espacio a completar. En esta oración se expresa que, a menudo, alcanzar los resultados parece más difícil de lo que debería —*“It often feels harder than it should to reach the results.”*—, por lo cual sucede lo expuesto en la opción C: *“So they push a little harder, work a little more and get just a slight increase in results”* (Por lo tanto, [las organizaciones y líderes] se esfuerzan un poco más, trabajan un poco más y obtienen sólo un ligero aumento en los resultados) (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 2, la opción correcta es la F (*“We will always have races that our teams are running and both good companies and great companies can make it to the finish line.”*):

*“It could be a merger or acquisition, the launch of a new product or service, a new market opportunity, or a change in leadership. 2)... . The difference is in how they get to the finish line.”*<sup>52</sup>

[\(Ver anexo VI, p. 195\)](#)

La opción F fue escogida por el 59,42% del estudiantado, que habría notado que esta oración tiene coherencia referencial con respecto a la siguiente al espacio en blanco, ya que en ambas se alude al logro de las metas de las empresas. Mientras que en la oración F se utiliza la frase *“make it to the finish line”* (llegar a la meta), en la oración que sucede al espacio en blanco se emplea la frase *“get to the finish line”* (llegan a la meta). Asimismo, *“they”* (éstas), palabra empleada en la oración posterior al espacio en blanco y correspondiente al nivel A1, aporta coherencia referencial entre esta oración y la F, dado que el pronombre personal hace alusión a las buenas y grandes compañías —*“good and great companies”*—, mencionadas en la oración F (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 3, la respuesta correcta es la opción B (*“it uses the opportunity to make its people improve along the way.”*):

*A “great” company gets to the same finish line, but 3)... . Here are some things you can do to start moving your teams from good to great.*<sup>53</sup> [\(Ver anexo VI, p. 195\)](#)

Esta opción fue seleccionada por el 57,97% de las y los estudiantes, quienes habrían notado que el pronombre personal *“it”* (ésta), correspondiente al nivel A1, hace referencia a *“a ‘great’ company”* (una gran compañía), frase empleada en la cláusula anterior al espacio en blanco. Además, este porcentaje del

---

<sup>52</sup> Podría ser la fusión con otra empresa o la adquisición de otra compañía, el lanzamiento de un nuevo producto o servicio, una nueva oportunidad en el mercado o un cambio de liderazgo. 2)... La diferencia está en cómo éstas llegan a la meta.

<sup>53</sup> Una “gran” compañía llega a la misma meta, pero 3)... . Aquí hay algunas acciones que puedes realizar para que un buen equipo se vuelva excelente.

estudiantado habría advertido que hay coherencia relacional entre estas dos cláusulas, establecida principalmente mediante el uso del conector “but” (pero), que también pertenece al nivel A1 y se usa para introducir una idea contraria a la expuesta en la cláusula anterior al espacio a completar. Mientras que en la cláusula que precede al espacio en blanco se dice que una gran compañía llega a la misma meta que una buena compañía —A “great” company gets to the same finish line—, en la cláusula provista como opción B se expresa que ésta aprovecha la oportunidad para hacer que su gente mejore en el camino —“it uses the opportunity to make its people improve along the way.”— (Dirven y Verspoor, 2004).

Con respecto al ítem 4, la respuesta correcta es la opción D (“That trust building begins with transparency.”):

*“In the hard times, we have the opportunity to build the most trust with our teams. 4)... . Be honest about where you are at in the race (...)”<sup>54</sup>[\(Ver anexo VI, p. 195\)](#)*

La opción D fue escogida por el 84,05% de las y los cursantes, quienes habrían advertido que hay coherencia referencial entre esta oración y la anterior al espacio en blanco. Esta coherencia se establece principalmente mediante el empleo de la frase “that trust building” (esa construcción de la confianza) en la opción D, en la que el pronombre demostrativo “that” (esa), que corresponde al nivel A1, se utiliza para hacer alusión a “the most trust with our teams” (mayor confianza en nuestros equipos), frase usada en la oración previa al espacio en blanco (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 5, la respuesta correcta es la opción G (“are they struggling with the change and just pushing through each day?”):

*“Pay attention to the channels in the organization to see how your people are dealing with change. Are they fully committed or 5)... . In order for any growth or change to be successful, we need to be constantly checking how people feel (...)”<sup>55</sup>[\(Ver anexo VI, p. 195\)](#)*

Esta opción fue elegida por el 76,81% del estudiantado, que habría identificado que hay coherencia referencial entre esta cláusula y la anterior al espacio en blanco, establecida por la repetición del pronombre personal “they” (éstas y éstos), que pertenece al nivel A1 y alude a “your people” (tus empleadas y empleados), frase presentada en la oración anterior. Además, este porcentaje de las y los

---

<sup>54</sup> En los tiempos difíciles, tenemos la oportunidad de generar mayor confianza en nuestros equipos. 4)... Sé honesto acerca de dónde te encuentras en la carrera (...)

<sup>55</sup> Presta atención a los canales de la organización para ver cómo tus empleadas y empleados están lidiando con el cambio. ¿Están éstas y éstos completamente comprometidas y comprometidos o 5)... . Para que cualquier crecimiento o cambio sea exitoso, necesitamos estar revisando constantemente cómo se sienten las personas (...)

cursantes habría notado que el conector “or” (o), correspondiente al nivel A1, se emplea para introducir una alternativa a lo expuesto en la cláusula anterior al espacio en blanco, ya que “are they struggling with the change” (están éstas y éstos luchando con el cambio) se presenta como una posibilidad distinta a “Are they fully committed” (Están éstas y éstos completamente comprometidas y comprometidos) (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 6, la respuesta correcta es la opción E (“assess whether these channels are sufficient to allow for information to flow in all directions within the organization.”):

*“Examine your communication channels and 6) ... . We often have good communication flowing down into the organization (...).”<sup>56</sup>(Ver anexo VI, p. 195)*

La opción E fue escogida por el 81,16% de las y los estudiantes, quienes habrían identificado que esta opción tiene coherencia referencial con respecto a la cláusula anterior al espacio a rellenar, puesto que en la frase “these channels” (estos canales), presentada en la opción E, el pronombre demostrativo “these” (estos), correspondiente al nivel A1, hace alusión a “your communication channels” (tus canales de comunicación), frase empleada en la cláusula anterior. Del mismo modo, este porcentaje del estudiantado habría notado que hay coherencia relacional entre estas dos cláusulas, establecida por el conector “and” (y), que también corresponde al nivel A1. En la cláusula anterior al espacio en blanco se recomienda analizar los canales de comunicación —“Examine your communication channels”— y en la opción E, se agrega que se debe evaluar si estos canales son suficientes —“assess whether these channels are sufficient (...).”— (Dirven y Verspoor, 2004).

Dado que en todos los ítems el porcentaje de respuestas correctas superó el 50%, la segunda parte del instrumento no tuvo una gran complejidad lingüística para el estudiantado. Por lo tanto, no se realizaron modificaciones en esta parte del instrumento para su segunda aplicación.

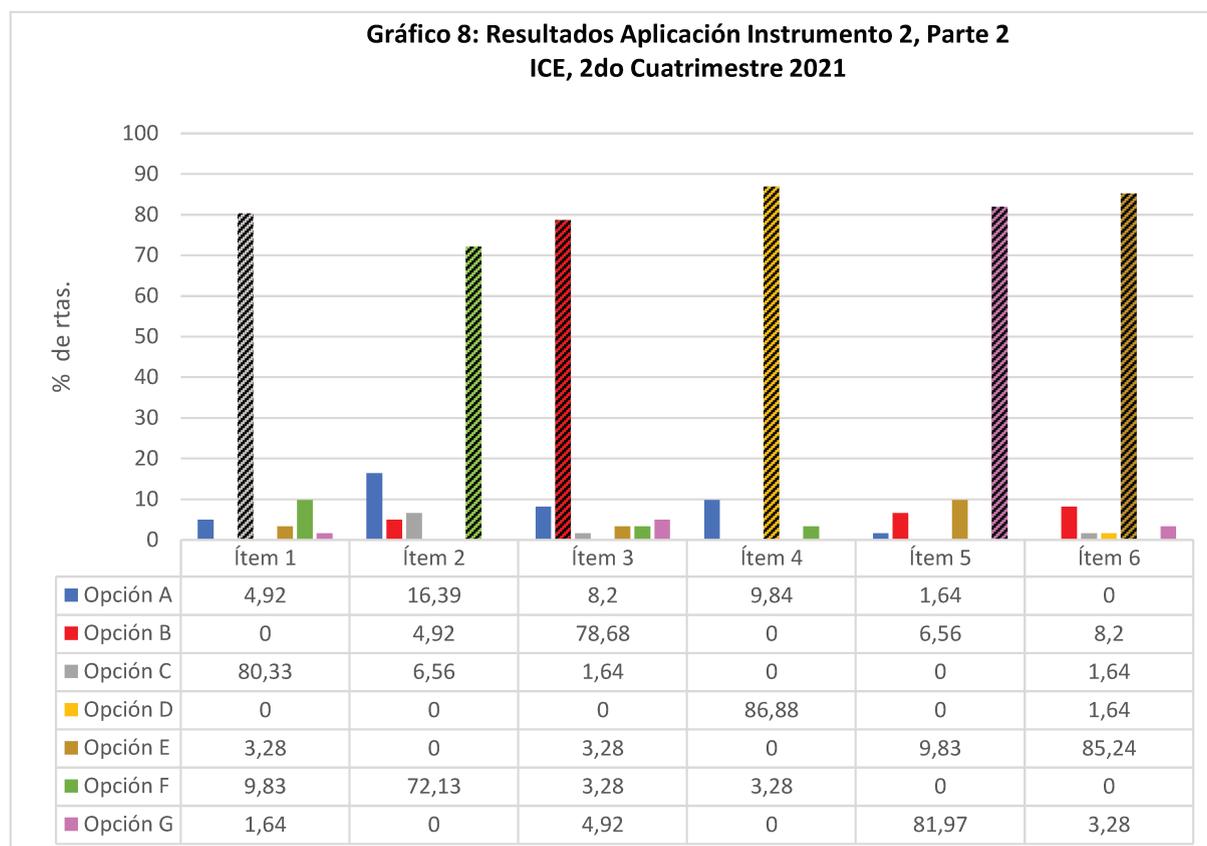
## 6.4.2 Segunda aplicación

Vale recordar que, en relación con el instrumento 2, en el segundo cuatrimestre de 2021, se examinaron las respuestas de 61 estudiantes. En el gráfico que se muestra a continuación, se presentan las respuestas obtenidas de la segunda aplicación de la parte 2 de este instrumento.

---

<sup>56</sup> Analiza tus canales de comunicación y 6) ... . A menudo, tenemos una buena comunicación en la organización, que fluye hacia abajo (...).

**Gráfico 8: Resultados Aplicación Instrumento 2, Parte 2  
ICE, 2do Cuatrimestre 2021**



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con trazo representa la opción correcta.

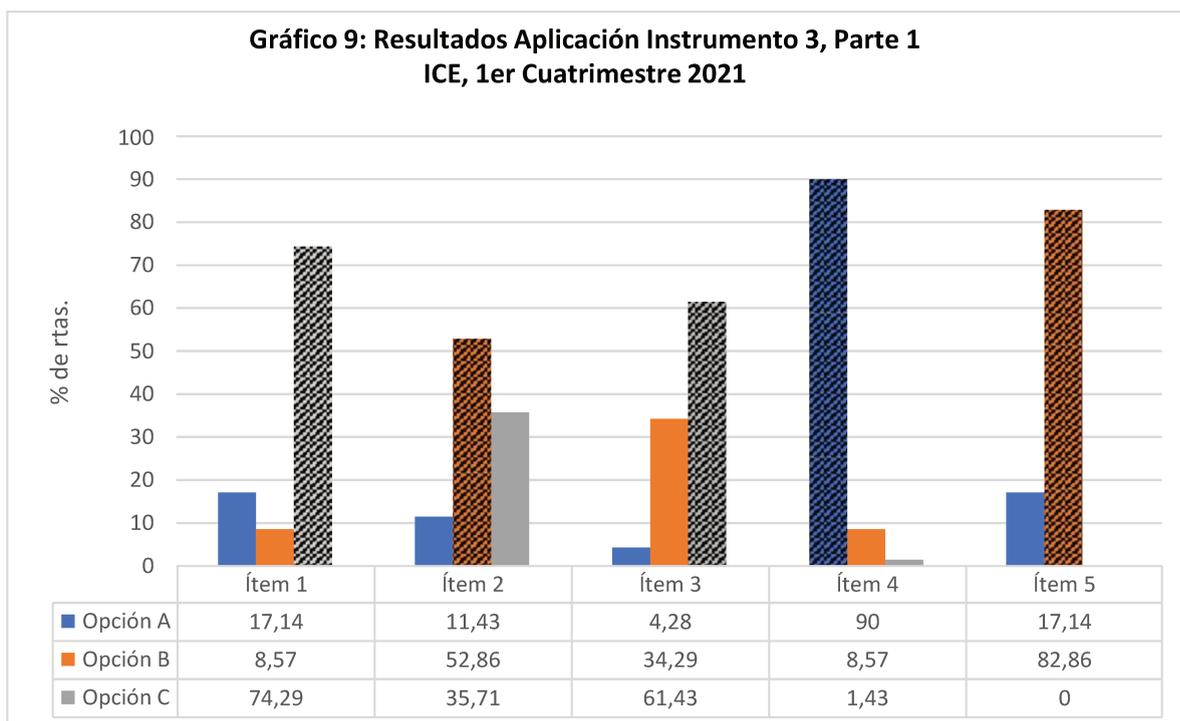
Como sucedió en el primer cuatrimestre de 2021, ninguna de las opciones incorrectas presentadas para cada ítem tuvo, de manera individual, un porcentaje de error del 50% o superior a esta cifra. Además, en todos los ítems, el porcentaje total de error, considerando la totalidad de las respuestas incorrectas, fue menor que en la primera aplicación del instrumento. En la primera implementación, en el ítem 1, el porcentaje total de error había sido del 37,68%; en el ítem 2, del 40,58%; en el ítem 3, del 42,03%; en el ítem 4, del 15,95%; en el ítem 5, del 23,19% y en el ítem 6, sólo del 18,84%. En la segunda aplicación, en el ítem 1, este porcentaje fue del 19,67%; en el ítem 2, del 27,87%; en el ítem 3, del 21,32%; en el ítem 4, del 13,12%; en el ítem 5, del 18,03% y en el ítem 6, del 14,76%.

Según los datos numéricos expuestos y el análisis interpretativo realizado de éstos, los contenidos lingüísticos y las competencias contemplados en la segunda parte del instrumento, al igual que los involucrados en la primera parte, habrían resultado ser acordes al nivel de logro B1.2, definido para la comprensión lectora en ICE, y a los objetivos específicos planteados en la asignatura en relación con esta macrohabilidad.

## 6.5 Instrumento 3, parte 1

### 6.5.1 Primera aplicación

En cuanto al instrumento 3, en el primer cuatrimestre de 2021, se analizaron las respuestas de 70 estudiantes. Como puede observarse en el siguiente gráfico, en la primera parte de este instrumento ([Ver anexo VII p. 197](#)), ninguna de las opciones incorrectas presentadas para cada ítem registró, de manera individual, un porcentaje del 50% o mayor. Asimismo, ninguno de los ítems arrojó un porcentaje total de respuestas erróneas del 50% o superior a esta cifra. En el ítem 1, el porcentaje total de error fue del 25,71%; en el ítem 2, del 47,14%; en el ítem 3, del 38,57%; en el ítem 4, sólo del 10% y en el ítem 5, del 17,14%.



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con trama representa la opción correcta.

En el ítem 1, la respuesta correcta es la opción C:

*“1) The Sales Skills Development Programme is*

*A) for people who train staff to work in the sales area.*

*B) only for students from the Sri Lanka Institute of Marketing.*

***C) for people from Sri Lanka who work in the sales area.”<sup>57</sup>***

La opción correcta fue escogida por el 74,29% del estudiantado, que habría identificado que la información requerida para completar el ítem 1 se encuentra en la siguiente oración del folleto: *“This (...) course is designed by the Sri Lanka Institute of Marketing to elevate the standard of sales professionals in Sri Lanka.”* (Este ... curso está diseñado por el Instituto de Marketing de Sri Lanka para elevar el nivel de las y los profesionales de ventas en Sri Lanka.) ([Ver anexo VII p. 197](#)). Dado que la mayoría de los contenidos lingüísticos de esta oración se encuentran dentro del nivel B1.2 o son términos específicos del campo disciplinar y se presentan en el material de estudio, el estudiantado no habría tenido dificultades para comprender su significado. Respecto a *“elevate”* (elevar), cabe aclarar que su nivel no se especifica en los recursos consultados. No obstante, este término habría resultado ser de fácil comprensión debido a que tiene origen latino y es similar, en cuanto a su forma, a su término equivalente en español: *“elevar”*. Asimismo, este porcentaje del estudiantado habría notado que *“sales professionals in Sri Lanka”* (profesionales de ventas en Sri Lanka) es una paráfrasis de *“people from Sri Lanka who work in the sales area”* (personas de Sri Lanka que trabajan en el área de ventas), cláusula presentada en la opción C.

En cuanto al ítem 2, la respuesta correcta es la opción B:

*“2) If you take this programme, you will*

*A) present the techniques which are practical to you in sales.*

***B) get new ideas to improve your knowledge and abilities in sales.***

*C) improve your knowledge and skills in the marketing area.”<sup>58</sup>*

---

<sup>57</sup> 1) El Programa de Desarrollo de Habilidades de Ventas es

A) para las personas que capacitan al personal que trabaja en el área de ventas.

B) sólo para estudiantes del Instituto de Marketing de Sri Lanka.

C) para personas de Sri Lanka que trabajan en el área de ventas.

<sup>58</sup> 2) Si eliges este programa, podrás

A) presentar las técnicas que son prácticas para ti en ventas.

B) obtener nuevas ideas para mejorar tus conocimientos y habilidades en ventas.

C) mejorar tus conocimientos y habilidades en el área de marketing.

La opción B fue seleccionada por el 52,86% de las y los cursantes, quienes habrían identificado que esta opción —“*get new ideas to improve your knowledge and abilities in sales*” (obtener nuevas ideas para mejorar tus conocimientos y habilidades en ventas)—, expresa, en otras palabras, la información brindada en el folleto sobre los objetivos del curso: “*The trainers will share (...) frameworks throughout the programme which will help you to enhance your knowledge, skills and competencies on sales*” (Las capacitadoras y los capacitadores compartirán ... marcos teóricos a lo largo del programa que te ayudarán a mejorar tus conocimientos, habilidades y competencias en ventas) ([Ver anexo VII p. 197](#)). Como el sustantivo “*frameworks*” (marcos teóricos) y el verbo “*enhance*” (mejorar) corresponden a los niveles C2 y C1 respectivamente, se decidió incluir estos términos en el glosario presentado a continuación de la actividad. A pesar de ello, pareciera ser que una gran parte del estudiantado no logró asociar “*frameworks*” con “*ideas*” (ideas), palabra empleada en la opción B, así como tampoco “*enhance*” con “*improve*” (mejorar), sinónimo de “*enhance*” también usado en esta opción.

En el ítem 2, la segunda opción más escogida fue la opción C: “*improve your knowledge and skills in the marketing area*” (mejorar tus conocimientos y habilidades en el área de marketing). El 35,71% del estudiantado seleccionó esta opción. Esto podría haberse debido a que el folleto trata sobre un Instituto de Marketing de Sri Lanka, y a que en el texto se menciona que la capacitación estará a cargo tanto de profesionales del área de ventas como de marketing: “*you’ll join a group of fellow participants for a weekly two-hour session led by highly experienced sales and marketing practitioners*” (te unirás a un grupo de compañeras y compañeros para una sesión semanal de dos horas dirigida por profesionales muy experimentados en ventas y marketing) ([Ver anexo VII p. 197](#)). Sin embargo, en la oración del folleto mencionada en el párrafo anterior —“*The trainers will share (...) frameworks throughout the programme which will help you to enhance your knowledge, skills and competencies on sales*”— se indica claramente que la mejora de los conocimientos y habilidades a los que se aspira se relacionan con el área de ventas y no con la de marketing. Por consiguiente, se determinó que la selección de esta opción por el 35,71% se habría debido a dificultades del estudiantado para identificar información específica en el folleto y no a falencias en la redacción del ítem. Se resolvió entonces no hacer modificaciones en el diseño de este ítem para la segunda aplicación del instrumento.

En el ítem 3, la respuesta correcta es la opción C:

*“3) The programme is*

*A) two days a week.*

*B) early in the afternoon.*

***C) more than two months long.”<sup>59</sup>***

La opción correcta fue seleccionada por el 61,43% del estudiantado, que habría reconocido que la frase *“over eleven weeks”* (durante once semanas), presente en el folleto y cuyos contenidos lingüísticos se encuentran dentro del nivel B1.2 ([Ver anexo VII p. 197](#)), hace referencia a la duración del programa. Además, estas y estos estudiantes habrían identificado que la opción C —*“more than two months long”* (más de dos meses de duración)— es una paráfrasis de dicha frase.

En el ítem 4, la respuesta correcta es la opción A:

*“4) In this programme you will learn to*

***A) manage social networks for sales.***

*B) handle complex financial concepts.*

***C) concentrate on one task only.”<sup>60</sup>***

La opción A fue seleccionada por el 90% del estudiantado, que habría logrado asociar la frase *“Effective use of Social Media for sales”* (Uso efectivo de las redes sociales para ventas), presentada en el folleto entre los contenidos del programa ([Ver anexo VII p. 197](#)), con la opción A: *“manage social networks for sales”* (manejar las redes sociales para ventas). Al igual que en los otros ítems, las palabras claves brindadas en el folleto para identificar la opción correcta se encuentran dentro del nivel de logro esperado. Además, *“social media”* y *“social networks”* son términos del inglés de uso frecuente en el español. Por consiguiente, la resolución de este ítem no tuvo una gran complejidad lingüística para el estudiantado.

---

<sup>59</sup> 3) El programa es

A) dos días a la semana.

B) en las primeras horas de la tarde.

C) de más de dos meses de duración.

<sup>60</sup> 4) En este programa aprenderás a

A) manejar las redes sociales para ventas.

B) manejar conceptos complejos sobre finanzas.

C) concentrarte en una sola tarea.

En el ítem 5, la respuesta correcta es la opción B:

*“5) To get more information about this programme, you can*

*A) join a Zoom meeting.*

***B) make a phone call.***

*C) visit the Institute website.”<sup>61</sup>*

La opción correcta fue escogida por el 82,86% del estudiantado, que habría notado que en el folleto se presentan dos números telefónicos para quienes desean obtener más información sobre el programa: *“Contact Details”* (Información de contacto) 070 200 3300 /070 311 0011 ([Ver anexo VII p. 197](#)). Como el término *“contact details”* se introduce en el material de estudio, la mayoría de las y los cursantes no tuvo dificultades para comprender su significado y asociar la información brindada en el folleto con la opción B: *“make a phone call”* (hacer una llamada).

Dado que en todos los ítems el porcentaje de respuestas correctas superó al de incorrectas y no se encontraron falencias en el diseño, se decidió no hacer modificaciones en esta parte del instrumento para su segunda implementación.

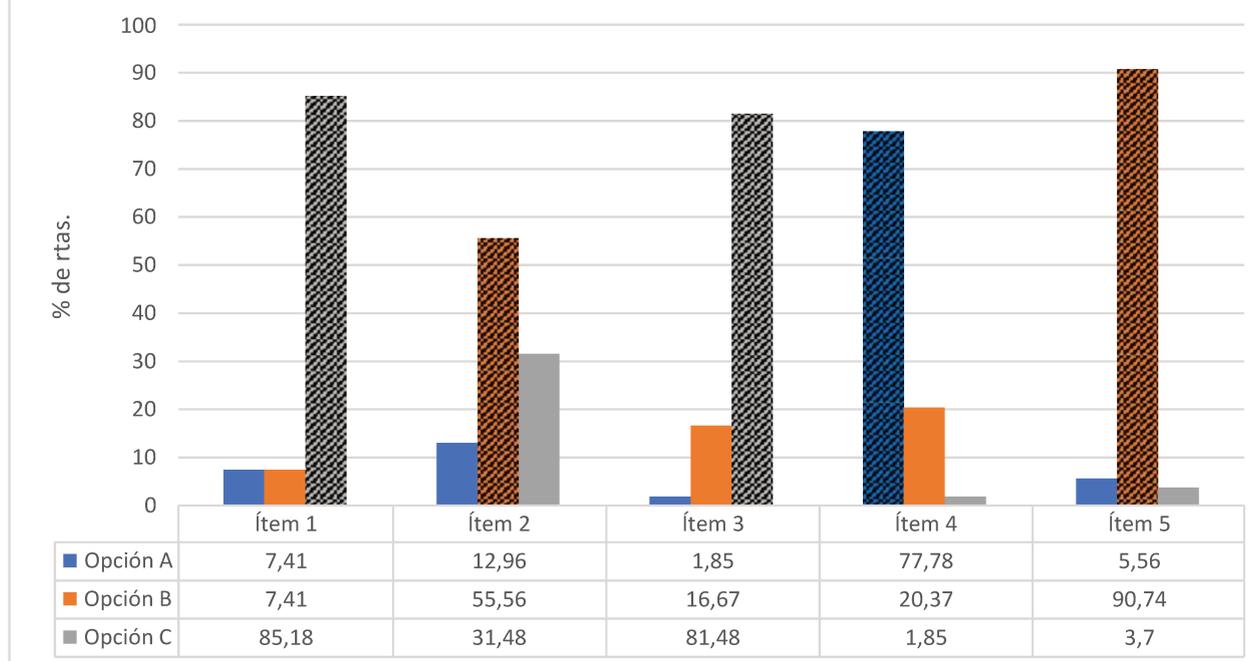
## 6.5.2 Segunda aplicación

En la segunda aplicación del instrumento 3, se analizaron las respuestas de 54 estudiantes. Seguidamente, se muestran las respuestas resultantes de la segunda administración de la parte 1 de este instrumento:

---

<sup>61</sup> 5) Para obtener más información sobre este programa, puedes  
A) unirte a una reunión en *Zoom*.  
B) hacer una llamada telefónica.  
C) visitar el sitio web del Instituto.

**Gráfico 10: Resultados Aplicación Instrumento 3, Parte 1  
ICE, 2do Cuatrimestre 2021**



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con trama representa la opción correcta.

Al igual que en el primer cuatrimestre, ninguna de las opciones incorrectas presentadas para cada ítem tuvo, individualmente, un porcentaje igual o superior al 50%. Con respecto al porcentaje total de error arrojado por cada ítem, éste tampoco igualó o superó el 50%. En el ítem 1, el porcentaje total de respuestas erróneas fue del 14,82%; en el ítem 2, del 44,44%; en el ítem 3, del 18,52%; en el ítem 4, del 22,22% y en el ítem 5, sólo de 9,26%. En cuanto a los ítems 1, 3, 4 y 5, el porcentaje total de error fue considerablemente menor en la segunda aplicación que en la primera. En la primera implementación, en el ítem 1 el porcentaje total de error había sido del 25,71%; en el ítem 3, del 38,57%; en el ítem 4, sólo del 10% y en el ítem 5, del 17,14%.

A propósito del ítem 2, el porcentaje total de respuestas erróneas fue levemente menor en la segunda aplicación del instrumento que en la primera. Mientras que en el primer cuatrimestre el porcentaje total de error de este ítem había sido del 47,14%, en el segundo cuatrimestre éste fue del 44,44%.

Como se explicó anteriormente, aquí la respuesta correcta es la opción B: *“get new ideas to improve your knowledge and abilities in sales.”* (obtener nuevas ideas para mejorar tus conocimientos y habilidades en ventas.) (Ver sección 6.5.1, p. 135). En este ítem, tanto en la primera como en la segunda aplicación del instrumento, la segunda opción más elegida, después de la opción B, fue la C: *“improve your*

*knowledge and skills in the marketing area*” (mejorar tus conocimientos y habilidades en el área de marketing). La opción C registró un porcentaje del 35,71% en el primer cuatrimestre y del 31,48% en el segundo. Si bien en una de las oraciones del folleto se expresa claramente que se aspira a la mejora de los conocimientos y habilidades en el área de ventas y no de marketing —“*The trainers will share (...) frameworks throughout the programme which will help you to enhance your knowledge, skills and competencies on sales.*” (Las capacitadoras y los capacitadores compartirán ... marcos teóricos a lo largo del programa que te ayudarán a mejorar tus conocimientos, habilidades y competencias en ventas.)— y se presentaron, en un glosario, los significados de los términos de esta oración que excedían el nivel B1.2, en ambos cuatrimestres más del 30% del estudiantado habría tenido dificultades para comprender que el curso se trataba específicamente del área de ventas, por lo que escogieron la opción C.

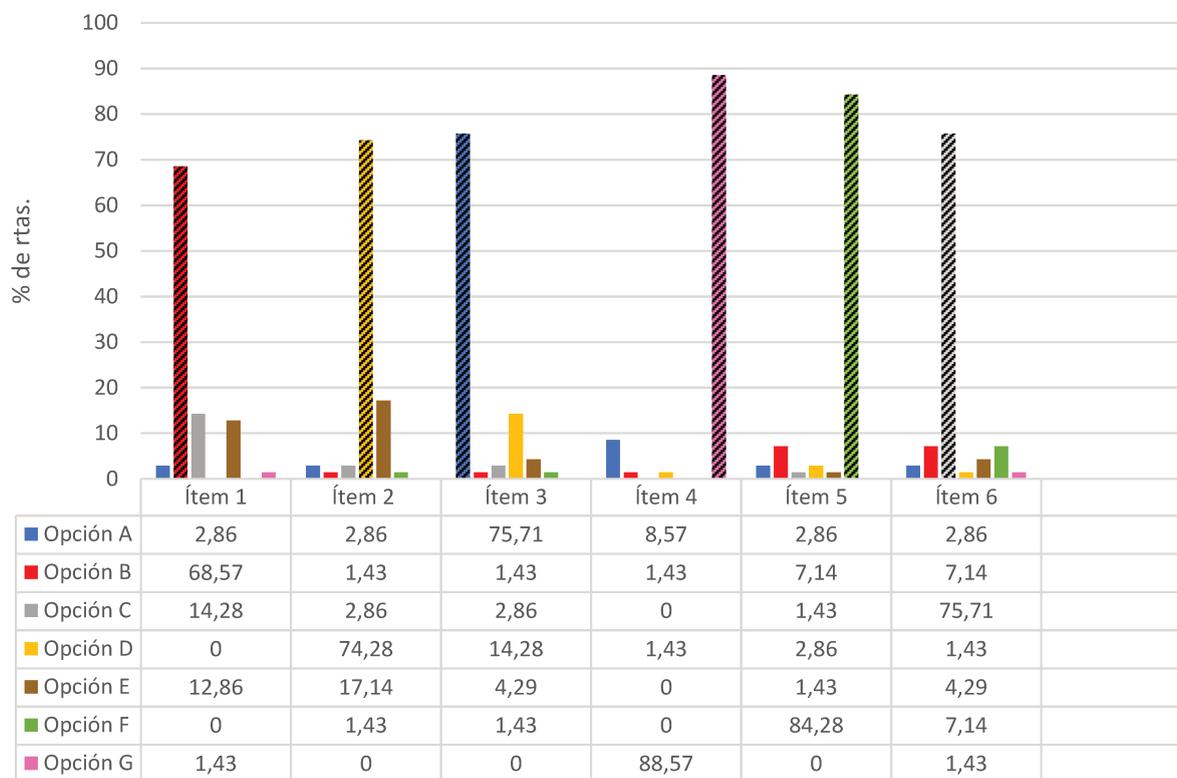
Luego del estudio de los resultados numéricos obtenidos y del análisis interpretativo de éstos, se determinó que los contenidos lingüísticos y las competencias involucradas en la parte 1 de este instrumento habrían sido acordes al nivel B1.2, definido para la comprensión lectora en ICE, y a los objetivos específicos de la asignatura en relación con esta macrohabilidad. Asimismo, se concluyó que el ítem 2 había tenido una mayor complejidad para el estudiantado. No obstante, ésta no se había debido a que no se consideraron los conocimientos lingüísticos requeridos para la resolución del ítem o a falencias en la redacción de éste, sino a la dificultad del estudiantado para identificar y comprender información específica en el texto.

## **6.6 Instrumento 3, parte 2**

### **6.6.1 Primera aplicación**

Como se mencionó previamente, en relación con el instrumento 3, en el primer cuatrimestre de 2021, se analizaron las respuestas de 70 estudiantes. Aquí se muestran las respuestas obtenidas de la primera aplicación de la parte 2 de este instrumento.

**Gráfico 11: Resultados Aplicación Instrumento 3, Parte 2  
ICE, 1er Cuatrimestre 2021**



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con tramas representa la opción correcta.

En esta parte del instrumento, ninguna de las opciones incorrectas provistas para cada ítem arrojó, de manera individual, un porcentaje del 50% o mayor. De igual manera, en ninguno de los ítems el porcentaje total de respuestas erróneas, distribuido entre todas las opciones incorrectas, fue equivalente al 50% o superó esta cifra. En el ítem 1, el porcentaje total de error fue del 31,43%; en el ítem 2, del 25,72%; en el ítem 3, del 24,29%, en el ítem 4, del 11,43%; en el ítem 5, del 15,72% y en el ítem 6, del 24,29%.

A continuación, se transcriben las opciones presentadas para completar los espacios en blanco en el texto ([Ver anexo VIII, p. 199](#)):

*“A) In my opinion, Shopify offers one of the best and easiest to use platforms with a huge app ecosystem.”*

*“B) many brands realized they need to seriously consider investing in e-commerce.”*

*“C) you need to focus on fast and effective customer service in order to keep your customers satisfied.”*

*“D) You can also use Amazon to check if the niche you are considering is already full of similar products with many reviews.”*

*“E) These are just a few tips if you are considering launching your own e-commerce brand in 2021.”*

*“F) you can decide to partner with another company, which will deal with the shipping for you.”*

*“G) these social networks might not be the best options if you are trying to reach a younger audience.”<sup>62</sup>*

En el ítem 1, la respuesta correcta es la opción B (*“many brands realized they need to seriously consider investing in e-commerce”*):

*“Consumers spent more time on social media and buying online, and 1) ... . 2021 will be the consolidation of a booming industry, but how can you start your e-commerce today?”<sup>63</sup> [\(Ver anexo VIII, p. 199\)](#)*

La opción B fue seleccionada por el 68,57% de las y los cursantes, quienes habrían determinado que hay coherencia referencial entre esta cláusula y la anterior al espacio en blanco, ya que en ambas se alude a las compras en línea, con términos que forman parte del vocabulario presentado en el material de estudio de la asignatura. Mientras que en la cláusula anterior al espacio en blanco se emplea la frase *“buying online”* (comprando en línea), en la opción B se utiliza la palabra *“e-commerce”* (comercio electrónico). Asimismo, este porcentaje del estudiantado habría advertido que hay coherencia relacional entre estas dos cláusulas y que dicha coherencia se establece mediante el uso

---

<sup>62</sup> A) En mi opinión, *Shopify* ofrece una de las plataformas mejores y más fáciles de usar, con un enorme ecosistema de aplicaciones.

B) muchas marcas se dieron cuenta de que deben considerar seriamente invertir en el comercio electrónico.

C) necesitas concentrarte en un servicio al cliente rápido y efectivo para mantener a tus clientas y clientes satisfechas y satisfechos.

D) También puedes usar *Amazon* para verificar si el nicho que estás considerando ya está lleno de productos similares, con muchas reseñas.

E) Estos son sólo algunos consejos si estás considerando lanzar tu propia marca de comercio electrónico en 2021.

F) puedes decidir asociarte con otra empresa, que se encargará del envío por ti.

G) estas redes sociales pueden no ser las mejores opciones si estás tratando de llegar a un público más joven.

<sup>63</sup> Las consumidoras y consumidores pasaban más tiempo en las redes sociales y comprando en línea, y 1)... . 2021 será la consolidación de una industria en auge, pero ¿cómo puedes iniciar tu comercio electrónico hoy?

del conector “and” (y), correspondiente al nivel A1. En la oración anterior al espacio en blanco se expresa que las consumidoras y los consumidores pasaban más tiempo en las redes sociales y comprando en línea —“Consumers spent more time on social media and buying online”— y, en la opción B, se agrega que muchas marcas notaron que deben considerar seriamente invertir en el comercio electrónico —“many brands realized they need to seriously consider investing in e-commerce”— (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 2, la respuesta correcta es la opción D (“You can also use Amazon to check if the niche you are considering is already full of similar products with many reviews.”):

*“Google Trends is a powerful free tool you can use to check keywords on the intention to purchase a product in a specific time frame. 2) ... .”* <sup>64</sup>([Ver anexo VIII, p. 199](#))

Aquí la opción correcta fue seleccionada por el 74,28% de las y los cursantes, quienes habrían notado que la opción D tiene coherencia relacional con respecto a la oración que precede al espacio en blanco, puesto que el conector “also” (también), que se encuentra en el nivel A1, se utiliza en la opción D para introducir información adicional. En la oración previa al espacio a completar, se presenta a “Google Trends” como una poderosa herramienta gratuita para explorar el mercado —“Google Trends is a powerful free tool”— y en la opción D, se menciona a “Amazon” como otra plataforma que se puede usar con el mismo fin —“You can also use Amazon ...” (También puedes usar Amazon)— (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 3, la respuesta correcta es la opción A (“In my opinion, Shopify offers one of the best and easiest to use platforms with a huge app ecosystem.”):

*“There are many e-commerce software and apps you can use out there, but you also need to consider the integration opportunities available. 3)... . This platform also integrates with many other websites in case you need to scale your business in the future.”* <sup>65</sup> ([Ver anexo VIII, p. 199](#))

La opción correcta fue elegida por el 75,71% del estudiantado, que habría logrado determinar que hay coherencia referencial entre la oración que sucede al espacio en blanco y la opción A, ya que en la frase “this platform” (esta plataforma), presente en la oración siguiente al espacio a rellenar, el

---

<sup>64</sup> Google Trends es una poderosa herramienta gratuita que puedes usar para verificar palabras claves con la intención de comprar un producto en un período de tiempo específico. 2)... .

<sup>65</sup> Hay muchos programas de software y aplicaciones que puedes usar para el comercio electrónico, pero también debes considerar las oportunidades de integración disponibles. 3)... . Esta plataforma también se integra con muchos otros sitios web en caso de que necesites ampliar tu negocio en el futuro.

pronombre demostrativo *“this”* (esta), correspondiente al nivel A1, hace referencia a *“Shopify”*. Este porcentaje del estudiantado también habría observado que hay coherencia relacional entre estas dos oraciones. En la opción A, se expresa que *“Shopify”* ofrece una de las plataformas mejores y más fáciles de usar, con un gran ecosistema de aplicaciones —*“Shopify offers one of the best and easiest to use platforms with a huge app ecosystem”*—, y en la oración siguiente al espacio en blanco, mediante el empleo de *“also”* (también), se agrega que esta plataforma se integra con muchos otros sitios web —*“This platform also integrates with many other websites”*— (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 4, la respuesta correcta es la opción G (*“these social networks might not be the best options if you are trying to reach a younger audience.”*):

*“Facebook and Instagram have a large and wide audience with several places available, but 4)... . TikTok, for example, is the most popular app among Generation Z.”*<sup>66</sup> [\(Ver anexo VIII, p. 199\)](#)

Esta opción fue seleccionada por el 88,57% del estudiantado, que habría identificado que la frase *“these social networks”* (estas redes sociales), empleada en la opción G y compuesta por términos que se encuentran dentro del nivel B1.2, se utiliza para hacer una referencia anafórica, ya que alude a las redes sociales *“Facebook”* e *“Instagram”*, mencionadas en la cláusula anterior al espacio en blanco. De igual modo, este porcentaje del estudiantado habría notado que hay coherencia relacional entre la opción G y la cláusula que precede al espacio en blanco, puesto que el conector *“but”* (pero), correspondiente al nivel A1, introduce una idea contraria a la expuesta anteriormente. En la cláusula anterior al espacio en blanco se expresa que *Facebook* e *Instagram* tienen una gran y amplia audiencia con varios lugares disponibles —*“Facebook and Instagram have a large and wide audience with several places available”*—, en tanto que en la opción D se manifiesta que estas redes sociales pueden no ser las mejores opciones si se está tratando de llegar a un público más joven —*“these social networks might not be the best options if you are trying to reach a younger audience”*— (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 5, la respuesta correcta es la opción F (*“you can decide to partner with another company, which will deal with the shipping for you.”*):

*“You can decide to use Amazon distribution services to ship the product for you, or 5)... . These choices are to be considered in case you don't have your own warehouse.”*<sup>67</sup> [\(Ver anexo VIII, p. 199\)](#)

---

<sup>66</sup> *Facebook* e *Instagram* tienen una gran y amplia audiencia, con varios lugares disponibles, pero 4)... . *TikTok*, por ejemplo, es la aplicación más popular entre la Generación Z.

<sup>67</sup> Puedes decidir utilizar los servicios de distribución de *Amazon* para enviar el producto por ti, o 5). .... Estas opciones se deben considerar en caso de que no tengas tu propio depósito.

Esta opción fue seleccionada por el 84,28% de las y los estudiantes, quienes habrían notado que hay coherencia referencial entre la cláusula F y la anterior al espacio en blanco, debido a que en ambas se alude a la distribución de los productos. Dentro de la cláusula anterior al espacio en blanco, se emplea la cláusula verbal *“to ship the product for you”* (para enviar el producto por ti) y, dentro la cláusula F, se utiliza la cláusula relativa *“which will deal with the shipping for you”* (que se ocupará del envío por ti). Dado que *“shipping”* (envío) es un término específico del campo disciplinar y no se introduce en el material de estudio, se decidió hacer su presentación en el glosario que se incluye a continuación de la tarea. Además, este porcentaje del estudiantado habría advertido que hay coherencia relacional entre la cláusula F y la anterior al espacio a completar, establecida por el conector *“or”* (o), que corresponde al nivel A1 e introduce una forma de envío alternativa a la presentada en la cláusula anterior al espacio en blanco. El envío de los productos se puede hacer optando por los servicios de distribución de *Amazon* —*“Amazon distribution services”*—, de acuerdo con lo expresado en la cláusula anterior al espacio en blanco, o asociándose con otra empresa —*“to partner with another company”*—, según la información brindada en la cláusula F (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 6, la respuesta correcta es la opción C (*“you need to focus on fast and effective customer service in order to keep your customers satisfied.”*):

*“If you want to build a sustainable brand, 6) ... . You can hire a freelancer on different platforms at first or hire an in-house team.”*<sup>68</sup> ([Ver anexo VIII, p. 199](#))

La opción C fue escogida por el 75,71% del estudiantado, quienes habrían notado que esta opción tiene coherencia relacional con respecto a la cláusula previa al espacio en blanco. Dado que las oraciones condicionales tipo 0 (*“Zero type”*) se encuentran dentro del nivel B1.2, este porcentaje del estudiantado habría notado que la conjunción *“if”* (si) se emplea al comienzo de la cláusula anterior al espacio en blanco para introducir una situación real en el mundo de los negocios y que, por ende, la cláusula siguiente debe presentar el resultado que habitualmente tiene esta situación. La opción C, en la que se expresa que una o uno debe centrarse en un servicio al cliente rápido y eficaz (...) —*“you need to focus on fast and effective customer service (...)”*— se presenta como el resultado de la situación introducida en la cláusula anterior: *if you want to build a sustainable brand* (si quieres crear una marca sostenible) (Dirven y Verspoor, 2004).

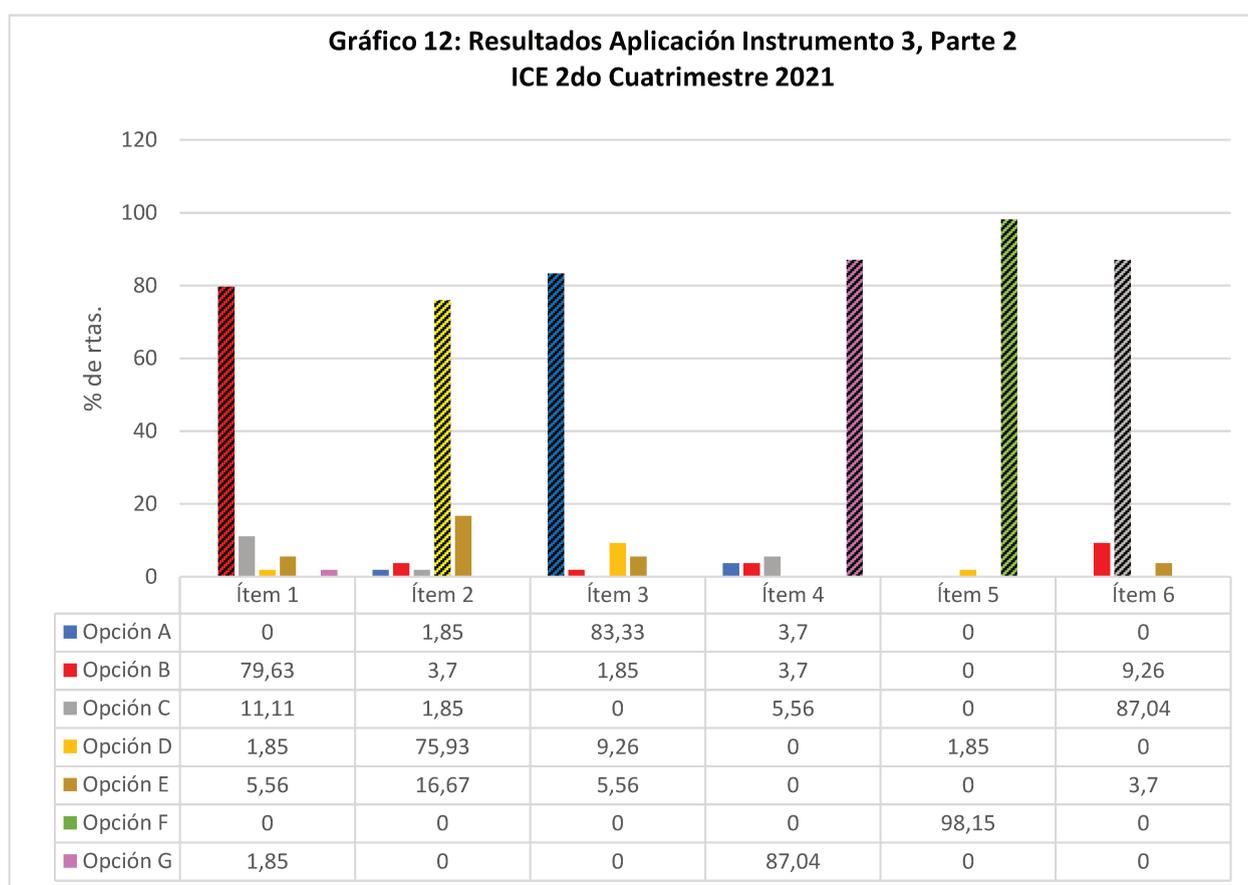
---

<sup>68</sup> Si quieres crear una marca sostenible, 6)... . Puedes contratar a una o un profesional independiente en diferentes plataformas, al principio, o contratar a un equipo interno.

En función de los datos recogidos, se determinó que no había falencias en el diseño de la parte 2 del instrumento. Por lo tanto, no se realizaron modificaciones a ésta para su segunda implementación.

## 6.6.2 Segunda aplicación

En el gráfico que se muestra a continuación, se exhiben las respuestas obtenidas de la segunda aplicación de la parte 2 del instrumento 3. Vale recordar que en esta oportunidad 54 estudiantes participaron en la administración del instrumento.



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con tramas representa la opción correcta.

Como sucedió en el primer cuatrimestre, ninguna de las opciones incorrectas presentadas para cada ítem arrojó, de manera individual, un porcentaje igual o superior al 50%. De igual manera, ninguno de los ítems arrojó un porcentaje total de error igual o mayor al 50%, considerando la totalidad de las opciones incorrectas. En la primera aplicación, en el ítem 1, el porcentaje total de error había sido del 31,43%; en el ítem 2, del 25,72%; en el ítem 3, del 24,29%; en el ítem 4, del 11,43%; en el ítem 5, del

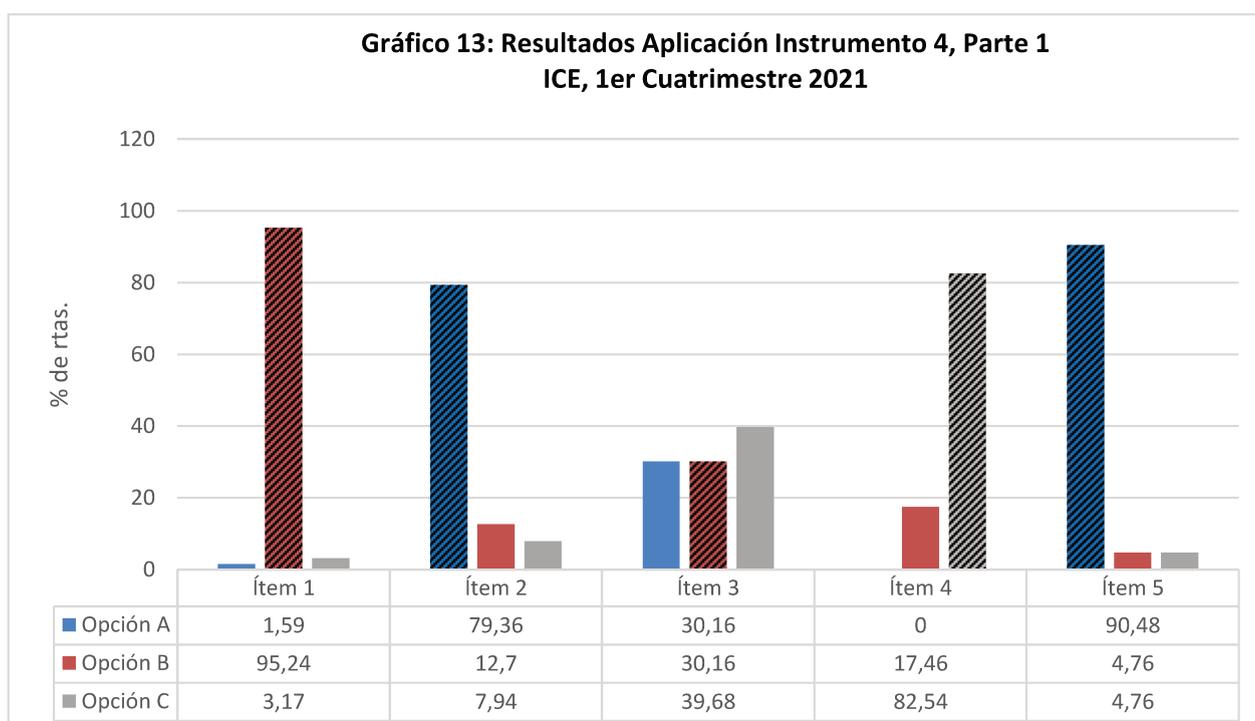
15,72% y en el ítem 6, del 24,29%. En la segunda implementación, este porcentaje fue aún menor en los ítems 1, 2, 3, 5 y 6. En el ítem 1, el porcentaje total de error representó el 16,67%; en el ítem 2, el 24,07%; en el ítem 3, el 20,37%; en el ítem 5, sólo el 1,85% y en el ítem 6, el 12,96%. En cuanto al ítem 4, éste fue el único que registró un porcentaje total de error ligeramente mayor y correspondió al 12,96%.

Por consiguiente, de acuerdo con los datos cuantitativos obtenidos y al análisis interpretativo realizado sobre éstos, se concluyó que los contenidos lingüísticos y las competencias contempladas en la segunda parte del instrumento habrían resultado tener correspondencia con el nivel B1.2, definido para la comprensión lectora en ICE, y con los objetivos específicos planteados en el programa de la asignatura en relación con esta macrohabilidad.

## 6.7 Instrumento 4, parte 1

### 6.7.1 Primera aplicación

En cuanto al cuarto instrumento, en el primer cuatrimestre de 2021, se examinaron las respuestas de 63 estudiantes. A continuación, se muestran las respuestas obtenidas de la aplicación de la primera parte de este instrumento ([Ver anexo IX, p. 201](#)).



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con trama representa la opción correcta.

Como puede verse en el gráfico, ninguna de las opciones incorrectas presentadas para cada ítem alcanzó o superó, individualmente, el 50%. En cuanto al porcentaje total de error arrojado por cada ítem, éste tampoco fue igual o superior al 50% en los ítems 1, 2, 4 y 5. En el ítem 1, el porcentaje total de respuestas erróneas, considerando las dos opciones incorrectas, fue sólo del 4,76%; en el ítem 2, del 20,64%; en el ítem 4, del 17,46% y en el ítem 5, del 9,52%. Por el contrario, en el ítem 3, el porcentaje total de error fue elevado y representó el 69,84%.

En el ítem 1, la respuesta correcta es la opción B:

1) *The seminar is*

A) *twice a week.*

**B) *two days long.***

C) *two days a month.*<sup>69</sup>

La opción correcta fue escogida por el 95,24% del estudiantado, que habría identificado que la frase del folleto que brinda información sobre la duración del seminario es “*2-day seminar*” (seminario de 2 días) ([Ver anexo IX, p. 201](#)). La comprensión de esta frase nominal no presentó dificultades para la mayoría de las y los estudiantes, quienes lograron asociarla con la opción B: “*two days long*” (de dos días de duración). Resulta importante mencionar que la baja complejidad de este ítem se debe, principalmente, a que éste refiere a información fáctica simple.

En cuanto al ítem 2, la respuesta correcta es la opción A:

“2) *The seminar is aimed at*

**A) *people in senior positions in human resources.***

B) *people who study human resources management.*

C) *people in junior positions in human resources.*”<sup>70</sup>

La respuesta correcta fue seleccionada por el 79,36% del estudiantado, que habría reconocido que la oración del folleto que brinda información sobre las destinatarias y los destinatarios del seminarios: “*This program was created especially for human resources managers and directors*” (Este programa

---

<sup>69</sup> 1) El seminario es

A) dos veces por semana.

B) de dos días de duración.

C) dos días al mes.

<sup>70</sup> 2) El seminario está dirigido a

a) personas en cargos jerárquicos en el área de recursos humanos.

B) personas que estudian administración de recursos humanos.

C) personas en puestos de bajo rango en el área de recursos humanos.

fue creado especialmente para la gerencia y el equipo directivo del área de recursos humanos) ([Ver anexo IX, p. 201](#)). Como los contenidos léxicos y gramaticales presentes en esta oración se encuentran dentro del nivel B1.2, la mayoría no habría tenido dificultades para comprender su significado. Asimismo, el porcentaje de cursantes que escogió la opción C habría notado que ésta —“*people in senior positions in human resources*” (personas en cargos jerárquicos en el área de recursos humanos)— es una paráfrasis de “*human resources managers and directors*” (la gerencia y el equipo directivo del área de recursos humanos). Con respecto a “*senior*” (jerárquica o jerárquico), que es un término específico de ICE, su comprensión no habría impuesto una gran demanda lingüística al estudiantado, puesto que la palabra se presenta en el material de estudio en varias oportunidades.

En el ítem 3, la respuesta correcta es la opción B:

“3) *In this programme you will learn to*

A) *help staff to redo their work in an effective way.*

**B) *benefit from using social media in human resources.***

C) *prevent the impact of new laws on your organization.*”<sup>71</sup>

La opción B fue escogida sólo por el 30,16% de las y los cursantes, quienes habrían logrado relacionar esta opción —“*benefit from using social media in human resources*” (beneficiarte del uso de las redes sociales en el área de recursos humanos)— con las siguientes cláusulas del folleto: “*Attend and learn... why social media could be a nightmare for your organization and its surprising benefits to HR pros*” (Asista y aprenda... por qué las redes sociales pueden ser una pesadilla para su organización y sobre sus sorprendentes beneficios para las y los profesionales del área de recursos humanos) ([Ver anexo IX, p. 201](#)). Cabe aclarar que la mayoría de los contenidos léxicos y gramaticales presentes en estas cláusulas corresponden al nivel de logro B1.2, por lo cual la comprensión de estos contenidos no debería haber generado dificultades al porcentaje del estudiantado que no logró identificar la respuesta correcta. En cuanto a la palabra “*pros*”, forma corta de “*professionals*” (profesionales), su significado fue incluido en el glosario, dado que ésta no había sido introducida en el material de estudio. Con respecto a la redacción del ítem, se revisó la escritura de la opción B y se determinó que no había ambigüedades en ésta. Por lo tanto, no se realizaron modificaciones.

---

<sup>71</sup> 3) En este programa aprenderás a

A) ayudar al personal a rehacer su trabajo de manera eficaz.

B) beneficiarte del uso de las redes sociales en el área de recursos humanos.

C) prevenir el impacto de las nuevas leyes en tu organización.

En este ítem, la opción más elegida fue la C, seleccionada por el 39,68% de las y los cursantes. En relación a lo que se aprenderá sobre leyes en este seminario, en el folleto se presenta la siguiente cláusula: *“how new health care and strict privacy laws impact on your organization”* (cómo las nuevas leyes de atención médica y las estrictas leyes de privacidad impactan en su organización) ([Ver anexo IX, p. 201](#)). Esta cláusula tiene un significado distinto a lo expresado en la opción C: *“prevent the impact of new laws on your organization”* (prevenir el impacto de las nuevas leyes en tu organización). Mientras que en el folleto se hace referencia, específicamente, a las leyes de atención médica y privacidad, en la opción C se habla de prevenir el impacto de las nuevas leyes en general. En cuanto a los contenidos lingüísticos presentes en la cláusula del texto anteriormente mencionada —*“how new health care and strict privacy laws impact on your organization”*—, todos corresponden al nivel de logro esperado o se presentan en el material de estudio. A propósito de la redacción del ítem, si bien queda claro que esta opción es incorrecta porque en el folleto no se emplea el término *“prevent”* (prevenir), así como tampoco un sinónimo de éste, se determinó que la frase *“new laws”* (nuevas leyes) podría ser un poco ambigua y llevar al estudiantado a elegir esta opción. Por consiguiente, se reescribió la opción C de la siguiente manera:

*“C) prevent the impact of workplace violence laws on your organization”* (prevenir el impacto de las leyes de violencia laboral en tu organización) ([Ver anexo XXIII, p. 268](#)).

Se asumió que al eliminar la palabra *“new”* (nuevas) e incluir la frase *“workplace violence”* (violencia laboral), la opción C sería más específica en cuanto al tipo de leyes al que hace referencia. Consecuentemente, las y los estudiantes tendrían menos dificultades para identificar que esta opción no es la correcta, debido a que el folleto habla de las nuevas leyes de atención médica y las estrictas leyes de *privacidad* —*“new health care and strict privacy laws”*—.

En cuanto a la opción A, ésta fue elegida por el 30,16%, es decir, por el mismo porcentaje del estudiantado que escogió la opción correcta. De acuerdo a lo expresado en esta opción, en el seminario se aprenderá a ayudar al personal a rehacer su trabajo de manera efectiva —*“help staff to redo their work in an effective way”*—. El significado de esta opción es distinto al de las siguientes cláusulas del folleto: *“how to work effectively with managers and staff and reduce the rework...”* (cómo trabajar de manera efectiva con la gerencia y el personal y reducir la repetición del trabajo...) ([Ver anexo IX, p. 201](#)), ya que aquí se hace referencia a la reducción de la repetición del trabajo. Se determinó entonces que no había ambigüedades en la redacción de la opción A y no se hicieron modificaciones en ésta. Respecto a los contenidos lingüísticos presentes en la cláusula *“how to work effectively with managers and staff and reduce the rework...”*, éstos corresponden al nivel de logro B1.2 y se presentan en el material de estudio, con excepción de *“rework”* (repetición del trabajo), que no se introduce en este material. Dado que conocer el significado de *“rework”* es central para la comprensión de esta parte del folleto, se explicó su

significado en el glosario que sucedía a la tarea. Por consiguiente, se concluyó que se habían contemplado los conocimientos lingüísticos requeridos por el estudiantado para comprender la cláusula del folleto mencionada anteriormente y determinar que la opción A no es la correcta para completar el ítem 3.

En el ítem 4, la respuesta correcta es la opción C:

*“4) For more information about the topics in this seminar, you have to*

*A) go to the training centre.*

*B) visit a social networking site.*

***C) continue reading the brochure.”<sup>72</sup>***

El 82,54% del estudiantado eligió esta opción. En este caso, la oración del folleto que brinda la información requerida para seleccionar la opción correcta es: *“See pages 4-5 for your comprehensive agenda”* (Consulte las páginas 4 y 5 para ver su agenda completa) ([Ver anexo IX, p. 201](#)). En esta oración dos términos corresponden al nivel C1 y no habían sido presentados en el material de estudio: *“comprehensive”* (completa) y *“agenda”* (agenda). Puesto que conocer el significado de estas palabras es fundamental para comprender la oración del folleto anteriormente mencionada, los términos se incluyeron en el glosario que sucedía a la actividad. Como resultado, una gran parte del estudiantado habría logrado identificar que *“agenda”* es una paráfrasis de *“topics in this seminar”* (temas de este seminario) y que la cláusula *“See pages ...”* (Consulte las páginas...) es una paráfrasis de *“continue reading”* (continuar leyendo) y así habría determinado que la opción C fuera la correcta.

En el ítem 5, la respuesta correcta es la opción A:

*“5) To register, you have to*

***A) go to a website.***

*B) send an e-mail.*

***C) enter a number.”<sup>73</sup>***

---

<sup>72</sup> 4) Para obtener más información sobre los temas de este seminario, tienes que

A) ir al centro de formación.

B) visitar un sitio en las redes sociales.

C) continuar leyendo el folleto.

<sup>73</sup> 5) Para registrarte, tienes que

A) ir a un sitio web.

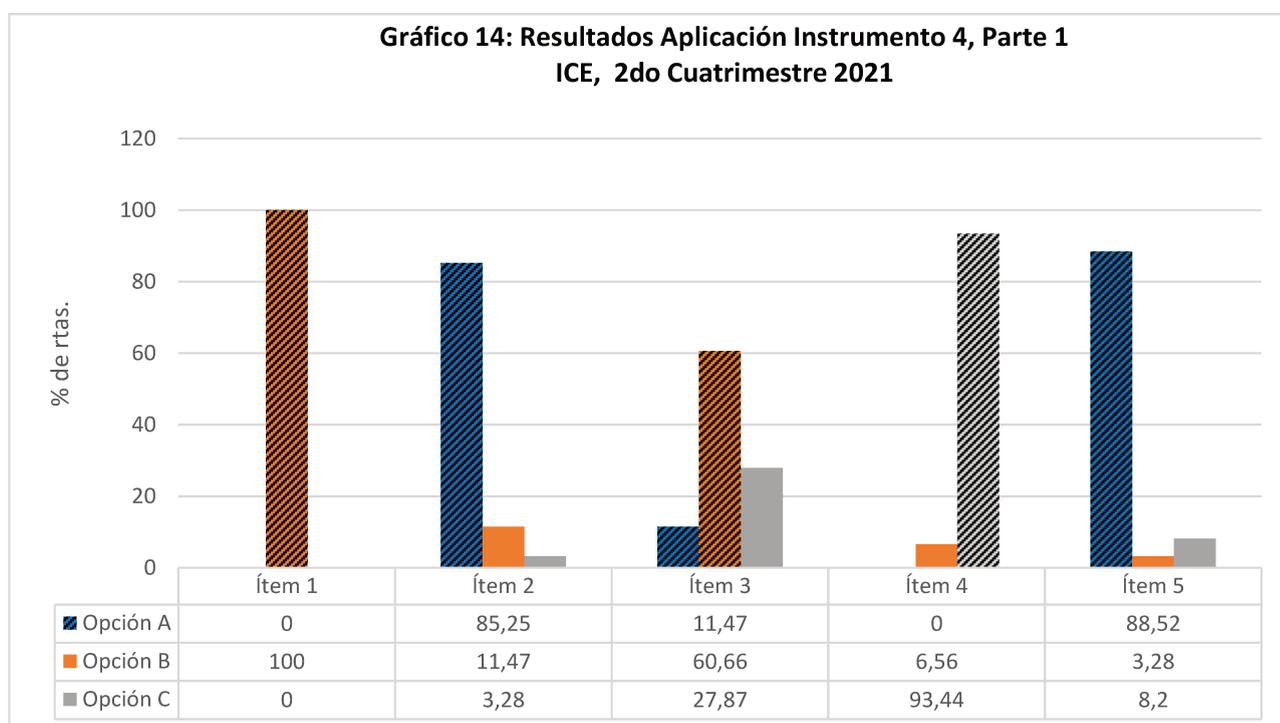
B) enviar un correo electrónico.

C) introducir un número.

Esta opción fue seleccionada por el 90,48% del estudiantado, que habría identificado que la cláusula del folleto que brinda la información necesaria para completar este ítem es: “*Enroll today at skillpath.com/MGHR2*” (Inscríbese hoy en [skillpath.com/MGHR2](http://skillpath.com/MGHR2)) (Ver anexo IX, p. 201). Como el nivel del verbo “*enroll*” (inscribirse) no se especifica en los recursos lingüísticos consultados y esta palabra no había sido introducida en el material de estudio, se presentó su significado en el glosario que acompañaba a la tarea. Así pues la mayor parte del estudiantado habría notado que “*enroll*” (inscribirse) es un sinónimo de “*register*” (registrarse), verbo usado en la oración a completar, y habría comprendido que, para registrarse en este seminario, se debía ir a un sitio web, tal como se expresa en la opción A: “*go to a website.*”

## 6.7.2 Segunda aplicación

En el segundo cuatrimestre de 2021, se analizaron las respuestas de 61 estudiantes. A continuación, se muestran las respuestas obtenidas de la segunda aplicación de la primera parte del instrumento 4.



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con tramas representa la opción correcta.

Al igual que en la primera aplicación del instrumento, ninguna de las respuestas incorrectas presentadas para cada ítem registró, de manera individual, un porcentaje del 50% o mayor a esta cifra.

Con respecto al porcentaje total de error arrojado por cada ítem, en la segunda aplicación, los ítems 1, 2, 3 y 4 arrojaron un porcentaje total de respuestas erróneas más bajo que en la primera aplicación. En el primer cuatrimestre, en el ítem 1, el porcentaje total de error había sido del 4,76%; en el ítem 2, del 20,64%; en el ítem 3, del 69,84% y en el ítem 4, del 17,46%. En el segundo cuatrimestre, este porcentaje fue del 0% en el ítem 1; del 14,75% en el ítem 2; del 39,34% en el ítem 3 y sólo del 6,56% en el ítem 4. Con respecto al ítem 5, el porcentaje total de error fue levemente mayor en la segunda aplicación. Mientras que el primer cuatrimestre éste había correspondido al 9,52%, en el segundo cuatrimestre este fue del 11,48%.

La disminución más notoria en el porcentaje total de error pudo observarse en el ítem 3, que había arrojado un porcentaje total de respuestas incorrectas del 69,84%. La opción B, opción correcta, había sido escogida por el 30,16% del estudiantado; la opción A también había sido elegida por el 30,16% y la opción C, por el 39,68%. Como se mencionó en la sección anterior, en el análisis de las respuestas obtenidas de la primera aplicación del instrumento, se había determinado que, en la opción C —*“prevent the impact of new laws on your organization”* (prevenir el impacto de las nuevas leyes en tu organización)—, la frase *“new laws”* (las nuevas leyes) podría resultar un poco ambigua para el estudiantado. Por lo tanto, se había decidido especificar el tipo de leyes al que hace referencia la opción C y reescribir esta opción de la siguiente manera:

*“C) prevent the impact of workplace violence laws on your organisation”* (prevenir el impacto de las leyes de violencia laboral en tu organización) ([Ver anexo XXIII, p. 268](#)).

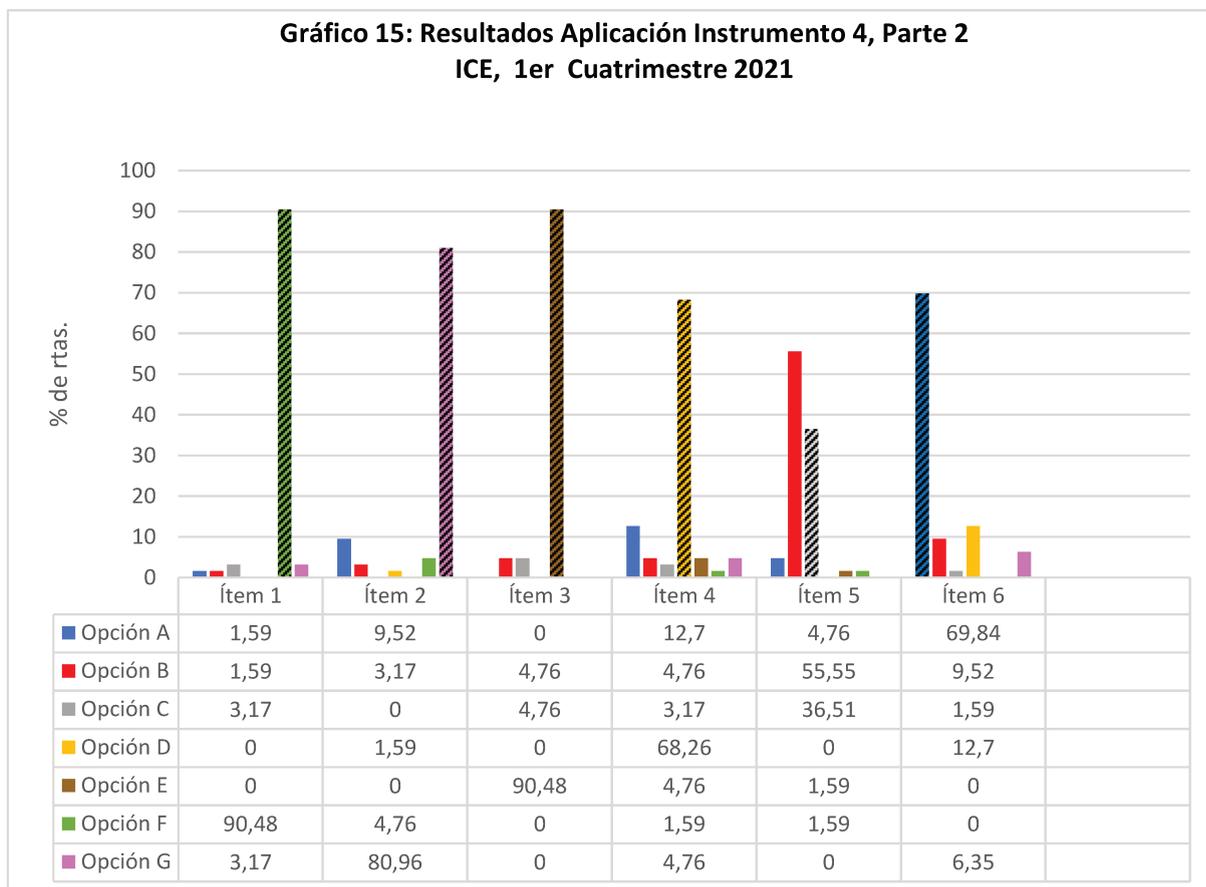
En la segunda implementación del instrumento, el porcentaje total de error de este ítem fue del 39,34%. La opción B, opción correcta, fue escogida por el 60,66% del estudiantado; la opción A, sólo por el 11,47% y la opción C, por el 27,87%. Por consiguiente, la modificación realizada en la opción C resultó positiva y permitió que un mayor porcentaje del estudiantado logre determinar que ésta es incorrecta.

Según los datos cuantitativos expuestos y el análisis realizado, los contenidos lingüísticos y las competencias involucradas en esta parte del instrumento, luego de las modificaciones efectuadas, habrían resultado estar en concordancia con el nivel de lector independiente B1.2, definido para ICE, así como con los objetivos específicos de la asignatura en relación a la comprensión lectora del estudiantado.

## 6.8 Instrumento 4, parte 2

### 6.8.1 Primera aplicación

Es importante recordar que en el primer cuatrimestre de 2021, en relación con el instrumento 4, se analizaron las respuestas de 63 estudiantes. En el siguiente gráfico se muestran las respuestas obtenidas de la primera aplicación de la parte 2 del instrumento ([Ver anexo X, p. 203](#)).



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con tramas representa la opción correcta.

Como puede observarse, la única opción incorrecta que tuvo un porcentaje elevado fue la opción B en el ítem 5, que correspondió al 55,55%. En cuanto al porcentaje total de error arrojado por el ítem 5, éste fue del 63,49%. Con respecto a los demás ítems, ninguna de las opciones incorrectas registró un porcentaje igual o superior al 50%. Además, ninguno de los ítems arrojó un porcentaje total de error igual o superior a esta cifra. En el ítem 1, el porcentaje de total de respuestas erróneas, considerando todas las

opciones incorrectas, fue sólo del 9,52%; en el ítem 2, del 19,04%; en el ítem 3, del 9,52%; en el ítem 4, del 31,74% y en el ítem 6, del 30,16%.

Seguidamente, con el propósito de ilustrar este análisis, se transcriben las opciones presentadas para completar los espacios en blanco:

*“A) let people know they will get help in finding new employment if there is a reduction in staff.”*

*“B) HR depends on human capital, and that human capital needs to be more skilled.”*

*“C) Your values need to be reflected in how you attract, interview, integrate and create the new employee experience.”*

*“D) those who are successful within a more collaborative in-person environment.”*

*“E) And how will HR balance that with people who want to work from home?”*

*“F) For some, DEI has become just about racial equality.”*

*G) you are building a widely accepted view on DEI for all who may face bias in the workplace.”<sup>74</sup>*

En el ítem 1, la respuesta correcta es la opción F (*“For some, DEI has become just about racial equality”*):

*“Creating new policies and resources to make work environments more inclusive, equitable and productive will be the key to building a true culture of acceptance, integration and inclusion. 1) ... . However, HR must also include LGBTQ people, people with disabilities, veterans, etc.”<sup>75</sup> ([Ver anexo X, p. 203](#))*

La opción F fue seleccionada por el 90,48% de las y los cursantes, quienes habrían logrado determinar que hay coherencia relacional entre esta opción y la oración siguiente al espacio en blanco, en la cual el conector *“however”* (sin embargo), correspondiente al nivel A2, se emplea para introducir una

---

<sup>74</sup> A) hágales saber a las personas que recibirán ayuda para encontrar un nuevo empleo si hay una reducción del personal.

B) El área de Recursos Humanos depende del capital humano y ese capital humano debe ser más calificado.

C) Sus valores deben reflejarse en cómo se atrae, entrevista, integra y crea la experiencia de la nueva empleada o del nuevo empleado.

D) aquéllas y aquéllos que tienen éxito en un entorno más colaborativo, trabajando de manera presencial.

E) ¿Y cómo el departamento de RRHH equilibrará eso con las personas que quieren trabajar desde su casa?

F) Para algunas y algunos, DEI se ha convertido sólo en igualdad racial.

G) Ud. está construyendo una visión ampliamente aceptada sobre DEI para todas y todos las y los que pueden enfrentar prejuicios en el lugar de trabajo.

<sup>75</sup> Crear nuevas políticas y recursos para hacer que los entornos laborales sean más inclusivos, equitativos y productivos será la clave para construir una verdadera cultura de aceptación, integración e inclusión. 1) ... . Sin embargo, RRHH también debe incluir a las personas LGBTQ, las personas con discapacidad, las veteranas y los veteranos, etc.

idea contraria a la presentada anteriormente. En la opción F se dice que, para algunas de las personas que trabajan en Recursos Humanos (RRHH), DEI (Diversidad, Equidad e Inclusión) se ha convertido sólo en igualdad racial, mientras que en la oración posterior al espacio en blanco se expresa que quienes trabajan en esta área también deben incluir a las personas LGBTQ, las personas con discapacidad, las veteranas y los veteranos, etc. —“HR must also include LGBTQ people, people with disabilities, veterans, etc” — (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 2, la opción correcta es la G (“you are building a widely accepted view on DEI for all who may face bias in the workplace”):

*“Don't concentrate only on a quick workshop or one aspect of the DEI definition. Find out what other companies do to measure DEI and ensure that 2)...”*<sup>76</sup> ([Ver anexo X, p. 203](#))

La opción correcta fue seleccionada por el 80,96% del estudiantado, que habría notado que hay coherencia relacional entre la opción G y la cláusula anterior al conector “and” (y), dado que éste, que se encuentra dentro del nivel A1, se emplea para introducir información adicional sobre DEI. En la cláusula anterior al conector, se sugiere que se investigue qué hacen otras empresas para medir DEI —“Find out what other companies do to measure DEI”— y, en la opción F, se agrega que quienes trabajan en el área de RRHH deben asegurarse de estar construyendo una visión ampliamente aceptada de DEI —“ensure that you are building a widely accepted view on DEI (...)”— (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 3, la respuesta correcta es la opción E (“And how will HR balance that with people who want to work from home?”):

*“How will HR deal with the frustration of bosses who feel that in-person work is the best way? 3) ... . This tension will grow and create both conflict and opportunity.”*<sup>77</sup> ([Ver anexo X, p. 203](#))

La opción correcta fue elegida por el 90,48% del estudiantado, que habría observado que la opción E es coherente con respecto a la pregunta anterior, puesto que en esta opción el pronombre demostrativo “that” (eso), correspondiente al nivel A1, se emplea para hacer una referencia anafórica y aludir a la idea mencionada en la pregunta anterior: “the frustration of bosses who feel that in-person work is the best way” (la frustración de las jefas y los jefes que sienten que el trabajo presencial es la mejor manera). Asimismo, este porcentaje del estudiantado habría notado que la opción E tiene coherencia relacional con respecto a la oración anterior, puesto que, antes del espacio en blanco, se pregunta cómo lidiará el área

---

<sup>76</sup> No se concentre sólo en un taller rápido o en un aspecto de la definición de DEI. Descubra qué hacen otras empresas para medir DEI y asegúrese de que 2)... .

<sup>77</sup> ¿Cómo lidiará el departamento de RRHH con la frustración de las jefas y los jefes que sienten que el trabajo presencial es la mejor manera? 3)... . Esta tensión crecerá y creará tanto conflictos como oportunidades.

de RRHH con la frustración de las jefas y los jefes que sienten que el trabajo presencial es la mejor manera —“*How will HR deal with the frustration of bosses who feel that in-person work is the best way?*”— y luego, mediante el uso del conector “and” (y), en la opción E, se agrega otro interrogante relacionado con esa situación: cómo el área de RRHH equilibrará eso con las personas que quieren trabajar desde su casa —“*And how will HR balance that with people who want to work from home?*”— (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 4, la respuesta correcta es la opción D (“*those who are successful within a more collaborative in-person environment.*”):

*“Even if you have a small budget, work with your senior management to create a hybrid option for both people who want to work remotely and 4)... . Measurements should be based on productivity, output and anything else that can be quantified.”<sup>78</sup> ([Ver anexo X, p. 203](#))*

Esta opción fue escogida por el 68,26% de las y los estudiantes, quienes habrían notado que la opción D tiene coherencia relacional con respecto a la cláusula anterior al espacio a completar, puesto que el conector “and” (y) (nivel A1), presente antes del espacio en blanco, se emplea para introducir información adicional sobre los distintos grupos de empleadas y empleados que habitualmente se encuentran en una empresa. Antes del espacio en blanco se hace referencia a las personas que quieren trabajar de forma remota —“*people who want to work remotely*”— y luego, en la opción D, se menciona a aquéllas y aquéllos que tienen éxito en un entorno más colaborativo y en el que se trabaja de manera presencial —“*those who are successful within a more collaborative in-person environment*”—. Asimismo, debido a la presencia del determinante “both” (tanto para... como para...), que se usa en la cláusula anterior al espacio a rellenar y corresponde al nivel A1, este porcentaje del estudiantado habría advertido que la cláusula faltante trataba sobre otro grupo de personas (Dirven y Verspoor, 2004).

En el ítem 5, la opción correcta es la opción C (“*Your values need to be reflected in how you attract, interview, integrate and create the new employee experience*”):

*“Perceptions of biases in hiring, training and firing people will be more important than ever in this new work world. 5)... . Now, more than ever, HR must also delicately handle and care for those it must let go by helping people find new employment and spending money on generous severance packages and outplacement programs.”<sup>79</sup> ([Ver anexo X, p. 203](#))*

---

<sup>78</sup> Incluso si tiene un presupuesto pequeño, trabaje con su alta gerencia para crear una opción híbrida, tanto para las personas que desean trabajar de forma remota, como para 4)... . Las mediciones deben basarse en la productividad, la producción y cualquier otro elemento que pueda cuantificarse.

<sup>79</sup> Los prejuicios en la contratación, capacitación y despido del personal serán más importantes que nunca en este nuevo mundo laboral. 5)... . Ahora, más que nunca, el área de Recursos Humanos también debe manejar y cuidar, con delicadeza, a las personas que debe dejar ir,

La opción correcta fue seleccionada sólo por el 36,51% del estudiantado, que habría reconocido que la opción C tiene coherencia referencial con respecto a la oración anterior al espacio en blanco, ya que en ambas se hace alusión a la idiosincrasia de una empresa en relación con la creación de la experiencia del personal. En la oración anterior al espacio en blanco se emplea el término “*biases*” (prejuicios) para hacer referencia a la idiosincrasia de una empresa, en tanto que, en la opción C, la alusión a la idiosincrasia se realiza mediante el uso de “*values*” (valores). Para hacer referencia a la creación de la experiencia del personal, en la oración anterior al espacio en blanco se presentan las cláusulas “*hiring, training and firing people*” (la contratación, la formación y el despido del personal), mientras que, en la opción C, se emplean las cláusulas “*attract, interview, integrate and create the new employee experience*” (se atrae, entrevista, integra y crea la experiencia de la nueva empleada o del nuevo empleado) para aludir a este proceso (Dirven y Verspoor, 2004).

En este ítem, el 55,55% de las y los estudiantes escogió la opción B: “*HR depends on human capital, and that human capital needs to be more skilled*” (El área de RRHH depende del capital humano y ese capital humano debe ser más calificado). En esta opción, se utiliza la sigla “*HR*” (RRHH) para hacer referencia al área de Recursos Humanos, al igual que en la oración que sucede al espacio en blanco, lo cual podría haber llevado al 55,55% del estudiantado a escoger esta opción. Sin embargo, la opción B actúa como distractor y no tiene coherencia relacional con respecto a la oración anterior al espacio en blanco, como tampoco con la siguiente. Como se explicó anteriormente, la oración que precede al espacio en blanco trata sobre la idiosincrasia de una empresa respecto a la creación de la experiencia del personal, mientras que la opción B se refiere al grado de calificación del capital humano de RRHH. En cuanto a la oración que sucede al espacio en blanco, en ésta se continúa con el desarrollo de la noción de la creación de la experiencia del personal, a cargo del área de RRHH: “*Now, more than ever, HR must also delicately handle and care for those it must let go by (...) spending money on generous severance packages and outplacement programs*” (Ahora, más que nunca, el área de RRHH también debe manejar y cuidar, con delicadeza, a las personas que debe dejar ir... invirtiendo en generosas indemnizaciones por despido y programas de reubicación). Por lo tanto, tampoco hay relación entre esta oración y la opción B (Dirven y Verspoor, 2004).

Debido a que la opción B fue elegida por un porcentaje elevado de estudiantes, para la segunda aplicación del instrumento, se decidió reemplazar esta oración por la siguiente:

---

ayudándolas a encontrar un nuevo empleo e invirtiendo en generosas indemnizaciones por despido y programas de reubicación.

“B) *The workplace simply reflects the nature of society*”. (El lugar de trabajo simplemente refleja la naturaleza de la sociedad) [\(Ver anexo XIV, p. 270\)](#).

En algunos párrafos del texto, por ejemplo antes del primer y del tercer espacio en blanco [\(Ver anexo XIV, p. 270\)](#), se emplea el término “*work environment*” (ambiente laboral), lo cual podría llevar al estudiantado a considerar que esta oración, en la que se utiliza el término “*workplace*” (lugar de trabajo), es coherente con respecto a alguno de esos párrafos. No obstante, la idea expuesta en esta oración no se relaciona con los tópicos presentados en los párrafos con espacios en blanco. Por consiguiente, se asumió que el estudiantado no tendría dificultades para reconocer que esta oración actúa como un distractor.

Además, con el fin de facilitar la identificación de la opción C —“*Your values need to be reflected in how you attract, interview, integrate and create the new employee experience*.”— como la respuesta correcta, se decidió reescribir esta opción de la siguiente manera:

“C) *The company’s values need to be reflected in how you attract, interview, integrate and create the new employee experience*.” (Los valores de la compañía deben reflejarse en cómo se atrae, entrevista, integra y crea la experiencia de la nueva empleada o del nuevo empleado) [\(Ver anexo XIV, p. 270\)](#).

Se asumió que la frase “*Your values*” (Sus valores) podría resultar ambigua para algunas y algunos estudiantes, quienes podrían tener dificultades para reconocer que *your* (sus) se emplea de un modo impersonal, para hacer referencia a los valores de una empresa en general. Consecuentemente, se decidió reemplazar esta frase con “*The company’s values*” (Los valores de la compañía), intentando hacer más explícita la relación entre esta oración y la que la precede en el texto.

En el ítem 6, la respuesta correcta es la opción A (“*let people know they will get help in finding new employment if there is a reduction in staff*.”):

“*Severance packages help, but also 6) ... . This creates the reputation you have tried to achieve as you improve and adapt to HR’s new challenges.*”<sup>80</sup> [\(Ver anexo X, p. 203\)](#)

La opción correcta fue escogida por 69,84% del estudiantado, que habría observado que la opción A tiene coherencia relacional con respecto a la cláusula anterior al espacio en blanco, puesto que los conectores “*but*” y “*also*” (pero también), que corresponden al nivel A1, se emplean para introducir información adicional sobre el despido del personal. En la cláusula anterior al espacio a rellenar, se dice que los paquetes de indemnización por despido ayudan —“*Severance packages*

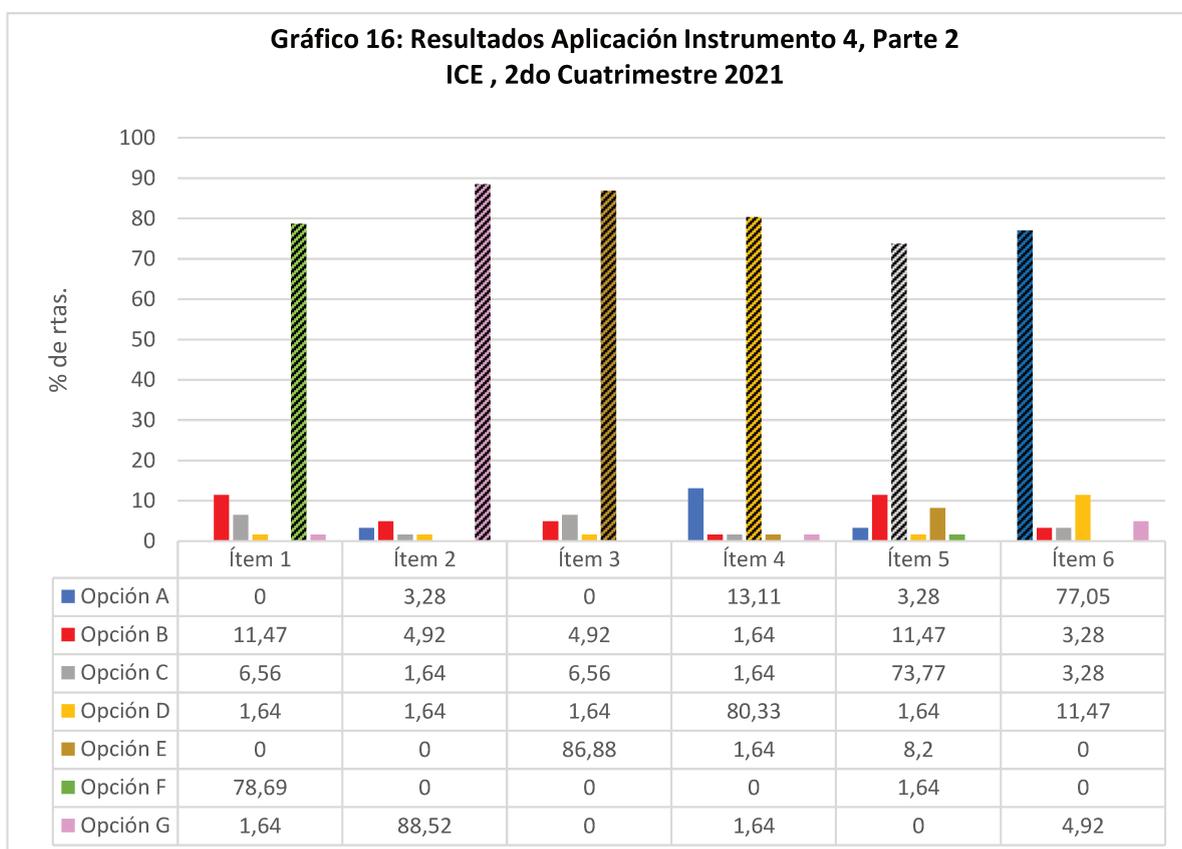
---

<sup>80</sup> Los paquetes de indemnización por despido ayudan, pero también 6)... . Esto crea la reputación que ha tratado de lograr a medida que mejora y se adapta a los nuevos desafíos del área de Recursos Humanos.

help”— y, en la opción A, se agrega que, además, se debe hacer saber a las personas que obtendrán ayuda para encontrar un nuevo empleo si hay una reducción de personal —“let people know they will get help in finding new employment if there is a reduction in staff”— (Dirven y Verspoor, 2004). Cabe mencionar que si bien “severance package” (paquete de indemnización por despido) es un término específico del campo disciplinar, éste no había sido presentado en el material de estudio. Dado que conocer el significado de este sustantivo compuesto es vital para comprender la cláusula anterior al espacio en blanco, el término fue incluido en el glosario que sucedía al texto.

## 6.8.2 Segunda aplicación

Finalmente, se presentan las respuestas obtenidas de la segunda aplicación de la parte 2 de este instrumento. Es importante recordar que en el segundo cuatrimestre de 2021, en relación con este instrumento, se analizaron las respuestas de 61 estudiantes.



Cada color corresponde a una opción diferente. La barra con tramas representa la opción correcta.

Como puede observarse en el gráfico, ninguna de las opciones incorrectas presentadas para cada ítem tuvo, individualmente, un porcentaje del 50% o superior a esta cifra. Asimismo, ninguno de los ítems

arrojó un porcentaje total de error del 50% o mayor. En el ítem 1, éste representó el 21,31%; en el ítem 2, el 11,48%; en el ítem 3, el 13,12%; en el ítem 4, el 19,67%, en el ítem 5, el 26,23% y en el ítem 6, el 22,95%. Cabe recordar que lo mismo había sucedido en la primera aplicación del instrumento con los ítems 1, 2, 3, 4 y 6. En el ítem 1, el porcentaje de total de respuestas erróneas había sido sólo del 9,52%; en el ítem 2, del 19,04%; en el ítem 3, del 9,52%; en el ítem 4, del 31,74% y en el ítem 6, del 30,16%.

Con respecto al ítem 5, en el primer cuatrimestre, una de las opciones incorrectas, la opción B, había sido escogida por el 55,55% del estudiantado y el ítem había arrojado un porcentaje total de error del 63,49%. Como se explicó en la sección anterior, esta opción actuaba como distractor y carecía de coherencia relacional con respecto a las oraciones que precedían y sucedían al espacio en blanco. En el análisis de las respuestas obtenidas de la primera administración de esta parte del instrumento, se había concluido que el 55,55% del estudiantado había elegido la opción B porque en ésta se empleaba la abreviatura “HR” (RRHH), al igual que en la oración siguiente al espacio en blanco. Por ende, para la segunda aplicación, se había decidido presentar otra oración como opción B: “*The workplace simply reflects the nature of society*” (El lugar de trabajo simplemente refleja la naturaleza de la sociedad), que también actuaba como distractor y carecía de coherencia relacional con respecto a los párrafos con espacios en blanco.

En la segunda implementación, en el ítem 5, la opción B sólo fue escogida por el 11,47% del estudiantado y el porcentaje total de error, considerando la totalidad de las opciones incorrectas, fue del 26,23%. En esta oportunidad, el 73,77% seleccionó la opción correcta: opción C, en la que la frase “*Your values*” (Sus valores) había sido sustituida por “*The company’s values*” (Los valores de la compañía), con el fin de erradicar la ambigüedad que “*your*” (*sus*) podría tener para el estudiantado, y hacer más explícita la coherencia referencial entre esta opción y la oración anterior al espacio en blanco. Según los porcentajes obtenidos, la modificación realizada en el instrumento fue positiva y habría contribuido a reducir la complejidad lingüística de este ítem para una gran parte del estudiantado. En esta segunda aplicación, la mayoría de las y los estudiantes logró determinar que la opción C es la respuesta correcta. Asimismo, dado que la opción B fue elegida por un bajo porcentaje del estudiantado, no sólo en este ítem sino también en los demás, la mayor parte del estudiantado habría identificado que esta opción actúa como un distractor y no tiene coherencia con respecto a los párrafos con espacios en blanco.

De acuerdo a los datos numéricos recogidos y al análisis de éstos, los contenidos lingüísticos y las competencias involucradas en esta parte del instrumento, luego de las modificaciones realizadas en el diseño de los ítems, también habrían resultado tener correspondencia con el nivel de logro definido para la comprensión lectora en ICE y los objetivos específicos establecidos para esta macrohabilidad.

## 7. CONCLUSIONES FINALES

A continuación, en función del análisis de los resultados obtenidos y con el fin de dar respuesta a los interrogantes planteados al comienzo de esta investigación, se presentan algunas conclusiones sobre la validez de los instrumentos diseñados para la evaluación de la comprensión lectora en Inglés para las Cs. Económicas (ICE) y sus implicancias para la enseñanza y el aprendizaje de la macrohabilidad. Además, se hacen algunas recomendaciones sobre los criterios de validez a contemplar en la confección de los instrumentos y la realización de futuras investigaciones sobre este tema.

### **- Conclusiones sobre la validez de los instrumentos y el efecto retrospectivo de la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje:**

#### **- Sobre los ítems con un elevado porcentaje de error:**

Como se mencionó en la sección 5.4.7, en la presente investigación, se estableció que los ítems que habían tenido una mayor complejidad para el estudiantado eran aquéllos en los cuales una de las opciones incorrectas había registrado un porcentaje igual o mayor al 50%, así como los que habían arrojado un porcentaje total de respuestas erróneas del 50% o superior a esta cifra. Las modificaciones realizadas en estos ítems, para la segunda implementación de los instrumentos, no sólo tuvieron como objetivo disminuir su complejidad lingüística y cognitiva, sino también recolectar evidencias sobre el origen de las dificultades experimentadas por el estudiantado. Para una futura aplicación de los instrumentos en una instancia de evaluación formal, se debe decidir cuidadosamente si es recomendable mantener las revisiones realizadas.

Considerando el análisis de los ítems de mayor complejidad en las tareas de opción múltiple, se puede determinar que:

- El estudiantado tiene dificultades para reconocer paráfrasis de la información brindada en los folletos si en estas paráfrasis se emplean términos de uso poco frecuente o con un significado que no es el más habitual, aun cuando estos términos correspondan al nivel B1.2 o sean específicos del campo disciplinar. Como lo explica Abedi (2009), la presencia de vocabulario poco frecuente oscurece la comprensión. Por ejemplo, en el ítem 4 de la parte 1 del instrumento 1 (Ver sección 6.1.1), que tuvo un porcentaje total de error del 69,02% en su primera aplicación, una gran parte del estudiantado no logró reconocer que la paráfrasis de la información ofrecida en el texto –“*upload your resumé*” (subir tu currículum a un ambiente virtual)– se presentaba en la opción B –“*share their CVs in an online environment*” (compartir sus CV en un ambiente virtual)–. En esta opción, el término “*environment*”, que es comúnmente empleado para

hacer referencia al medio ambiente, se usa para aludir a un ambiente virtual, es decir, con una acepción que no es la más común y corresponde al campo disciplinar. Por consiguiente, en las clases destinadas a la enseñanza de la comprensión lectora se debe centrar la atención del estudiantado en los términos que tienen más de una acepción, una relacionada con el uso del lenguaje de manera coloquial y otra vinculada con el uso de éste con fines académicos y profesionales, en un texto propio de las ciencias económicas. Luego, se debe ayudar al estudiantado a discernir cuál de los significados de un determinado término corresponde al texto que se lee.

Por el contrario, la presencia de términos de uso frecuente en las paráfrasis facilita la comprensión de éstas. Para la segunda aplicación de la parte 1 del instrumento 1, la cláusula *“share their CVs in an online environment”* fue reemplazada por *“post their CVs to the job fair site”*, lo cual tuvo como resultado un aumento del porcentaje de respuestas correctas registrado para el ítem. La palabra *“environment”* fue sustituida por *“site”* (nivel A2), que es un término de uso frecuente (Ver secciones 6.1.1 y 6.1.2). Del mismo modo, la complejidad de las paráfrasis es menor cuando en éstas se incluyen cognados, palabras de origen inglés que han sido castellanizadas o que son usadas como anglicismos en el español y vocabulario compartido entre las dos lenguas. Para ilustrar, el empleo de *“post”* también facilitó la comprensión de la opción B. El término es un anglicismo que se usa en español, como sustantivo, para aludir a una publicación en un entorno virtual; cuando éste es empleado en inglés como verbo, con el significado *“publicar en un ambiente virtual”*, comúnmente se traduce al español como *“postear”* (Ver secciones 6.1.1 y 6.1.2). Por lo tanto, en las clases, se debe guiar al estudiantado a reconocer la presencia de cognados, anglicismos y palabras compartidas entre ambas lenguas, puesto que éstas pueden servir de apoyo para la comprensión de las opciones provistas (Grabe y Stoller, 2013).

- El estudiantado tiene dificultades para identificar la opción correcta ofrecida para un ítem cuando, en una de las opciones incorrectas, se usa un sustantivo que tiene la misma raíz y pertenece a la misma familia de palabras que otro sustantivo empleado en una cláusula del texto donde se brinda información sobre el ítem en cuestión. Además, la distinción entre las palabras de la misma familia puede ser más compleja si una de ellas está compuesta por un sufijo de uso poco frecuente en el inglés. En el ítem 4 de la parte 1 del instrumento 1, una de las opciones incorrectas, la opción C, registró, de manera individual, un porcentaje del 56,34%. En este caso, el estudiantado no logró diferenciar *“employees”* (empleadas o empleados) de *“employers”* (empleadoras o empleadores), y escogió la opción C *–“contact employees from different industries”* (ponerse en contacto con empleadas y empleados de diferentes industrias)–, aunque en el folleto se presentaba la cláusula *“network with employers from a variety of industries”* (ponerte en contacto con empleadoras y empleadores de una gran variedad de industrias) (Ver sección 6.1.1). Las y los cursantes no lograron identificar que el sufijo *“-ee”* se agrega a un verbo, en este caso

“employ” (emplear), para formar un sustantivo que se refiere a la persona sobre la cual se ejerce la acción representada por el verbo. Por el contrario “-er”, sufijo de uso más frecuente en el inglés, se añade a un verbo para formar un sustantivo que hace referencia a la persona que realiza la acción representada por el verbo (Cambridge University Press & Assessment, 2022). Dado que los términos “employees”/ “employers” corresponden al nivel B1.2 y son propios del campo disciplinar, se debe poner énfasis en su enseñanza. El efecto retrospectivo de estos resultados en la enseñanza sugiere que se debe hacer hincapié en el aprendizaje de vocabulario específico de las ciencias económicas y, dentro de éste, considerar la formación de palabras y las colocaciones que derivan en terminología disciplinar.

- Los ítems que evalúan información que no se presenta en el texto de manera explícita y, por ende, debe ser inferida a partir del contexto lingüístico, tienen una mayor complejidad lingüística y cognitiva. Para ejemplificar, en el ítem 5 de la parte 1 del instrumento 1, que arrojó un porcentaje total de error del 47,89%, una gran parte del estudiantado no logró comprender que la frase “JVS Toronto clients” hacía referencia a las y los aspirantes a los puestos ofrecidos en la feria de empleo. Como la actividad de la empresa “JVS Toronto” no se mencionaba de manera explícita en el folleto, casi el 50% del estudiantado no comprendió que ésta era una empresa dedicada a brindar asistencia a las personas en busca de trabajo. Esta inferencia se comprobó cuando, en la segunda aplicación de este instrumento, se presentaron el nombre y la actividad de la empresa en el glosario que acompañaba a la tarea, ya que, luego de esta modificación, se registró un aumento del porcentaje de respuestas correctas (Ver sección 6.1.1). Consecuentemente, en las clases, se debe conducir al estudiantado a previsualizar el texto que se leerá y hacer inferencias sobre el contenido de éste, en función del análisis del tipo de texto, quién lo escribió, el propósito con el que fue escrito y la audiencia a la que está dirigido (Grabe y Stoller, 2013).

- Las opciones incorrectas en las que se emplean varios términos usados en el texto generan mayores dificultades. El estudiando puede considerar que la repetición, en una determinada opción, de una o varias palabras presentes en el texto es una pista lingüística para determinar que esa opción es la correcta. Por ejemplo, en el ítem 3 de la primera parte del instrumento 4, en la primera aplicación, el porcentaje total de error fue del 69,84%. Aquí la opción más elegida fue la C “prevent the impact of new laws on your organization” (prevenir el impacto de las nuevas leyes en tu organización). Si bien, con respecto a lo que se podía aprender en el seminario, el folleto introducía la cláusula “how new health care and strict privacy laws impact on your organization” (cómo las nuevas leyes de atención médica y las estrictas leyes de privacidad impactan en su organización) y, en éste, no se empleaba el término “prevent”, el 39,68% eligió la opción C. Esto demuestra que el porcentaje del estudiantado que eligió la opción en cuestión lo hizo sólo porque en ella se empleaban los términos “laws” e “impact”, sin comprender el significado de la cláusula provista en el folleto y/o de la opción C. En la segunda aplicación del instrumento, cuando para

la opción C, se presentó la cláusula *“prevent the impact of workplace violence laws on your organisation”* (prevenir el impacto de las leyes de violencia laboral en tu organización), el porcentaje del estudiantado que eligió esta opción disminuyó. Si bien *“workplace violence”* se empleaba en el folleto, la frase no se usaba en la misma cláusula que *“laws”* e *“impact”* (Ver sección 6.7.1; [Ver anexo IX](#)). Esto lleva a concluir que, en las clases destinadas a la lectura, se debe centrar la atención del estudiantado en las partes del folleto que brindan la información requerida para completar las oraciones y trabajar en la comprensión del significado de las mismas, así como en la de las opciones brindadas para cada ítem, ya que las y los cursantes deben poder elegir la opción correcta a pesar de que las palabras usadas en los distractores sean mencionadas en el texto.

En función del estudio de los ítems de mayor complejidad en las tareas de relleno de espacios en blanco, se puede determinar que:

- El estudiantado tiene dificultades para reconocer los elementos lingüísticos que aportan coherencia referencial y relacional al texto, aun cuando los mismos correspondan al nivel de logro B1.2 o a un nivel inferior. Esto se observó en la primera aplicación de la parte 2 del instrumento 1, más precisamente en el ítem 1, que arrojó un porcentaje total de error del 59,15%. En este ítem, más de la mitad del estudiantado no logró reconocer que el elemento cohesivo *“this”* (esto; nivel A1), presentado en la opción G • *“The reason why this happens is that we need more skilled managers and workers.”* (La razón por la cual esto sucede es que necesitamos una gerencia y personal más calificados.) •, hacía referencia a la situación descrita en la oración anterior al espacio en blanco. Lo mismo sucedió en el ítem 6 de esta parte del instrumento 1, que arrojó un porcentaje total de error del 49,30%. En este caso, casi la mitad del estudiantado no pudo identificar que el conector discursivo *“In addition”* (Además; nivel B1), empleado en la opción E • *“In addition, a professional is somebody who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills”* (Además, una o un profesional es alguien que adhiere al aprendizaje continuo y a la práctica sus habilidades duras o técnicas y de sus habilidades blandas o interpersonales) •, se usaba para añadir información relacionada con la introducida antes del espacio en blanco (Ver sección 6.2.1). Esta dificultad se puso de manifiesto cuando, para la segunda aplicación de este instrumento, se emplearon, en estos ítems, elementos cohesivos antes de los espacios en blanco y en las cláusulas presentadas para el relleno de éstos, lo cual tuvo como resultado una reducción del porcentaje de respuestas incorrectas. Por consiguiente, cuando se diseña este tipo de tareas de comprensión lectora, se deben emplear elementos cohesivos antes de los espacios en blanco o en las oraciones y/o cláusulas provistas, puesto que, en el nivel B1.2, la identificación de las relaciones de coherencia entre las partes del texto se dificulta cuando éstas no se indican de manera explícita. En las clases destinadas al desarrollo de la comprensión lectora, la docencia debe presentar tareas de relleno de espacios en blanco con un

formato similar al de las tareas de este tipo incluidas en los instrumentos de evaluación, y centrar la atención del estudiantado en los elementos lingüísticos que aportan coherencia referencial y relacional al texto, presentes en el escrito y en las opciones ofrecidas. Además, se debe guiar al estudiantado a inferir las características semánticas y sintácticas de la cláusula u oración faltante en cada párrafo y así identificar la opción correcta para completar cada uno de los espacios en blanco (*Cambridge English Language Assessment*, 2016; Grabe y Stoller, 2013). En otras palabras, para la resolución satisfactoria de este tipo de tareas, se debe ayudar al estudiantado a desarrollar los procesos cognitivos de orden superior, requeridos para la creación de una representación mental coherente del texto (Brown, 2004; Calero, 2012).

- La complejidad de un ítem disminuye cuando, además de haber coherencia relacional entre la cláusula u oración provista para completar el espacio en blanco y las partes del texto que anteceden y suceden al espacio en blanco, se establece una relación de coherencia referencial mediante la repetición de ciertas palabras. Por ejemplo, en la primera aplicación del ítem 3 de la parte 2 del instrumento 1, en la opción A • *“One alternative involves constantly learning, acquiring new skills and practicing them.”* (Una alternativa consiste en aprender constantemente, adquirir nuevas habilidades y practicarlas.) • se repite el término *“alternative”* (alternativa), usado en la cláusula anterior al espacio en blanco. Este ítem sólo tuvo un porcentaje total de error del 11,27% (Ver sección 6.2.1).

- El estudiantado tiene dificultades para elegir la cláusula u oración correcta para un determinado espacio en blanco cuando en ésta se hace uso de pronombres personales y adjetivos posesivos, tales como *“you”* (tú o Ud.) o *“your”* (tus o sus), de manera impersonal. Por ejemplo, en la primera aplicación del ítem 5 de la parte 2 del instrumento 4, el 63,49% del estudiantado no logró comprender que la frase *“Your values”*, en la opción C • *“Your values need to be reflected in how you attract, interview, integrate and create the new employee experience* (Sus valores deben reflejarse en cómo se atrae, entrevista, integra y crea la experiencia de la nueva empleada o del nuevo empleado.) •, no alude a los valores de una empresa concreta, sino a los de cualquier compañía, y a cómo ésta debe tratar a su personal, y que, por ende, esta opción se relaciona con la oración anterior al espacio en blanco. Para la segunda aplicación del instrumento, cuando la frase *“Your values”* fue reemplazada por *“The company’s values”*, en la que se clarifica a qué valores se hace referencia, el porcentaje total de error del ítem disminuyó (Ver secciones 6.8.1 y 6.8.2).

### **- Sobre los ítems con un bajo porcentaje de error:**

Como se mostró en la sección 6, algunos ítems registraron un bajo porcentaje de respuestas incorrectas, equivalente al 10% o inferior a esta cifra. Esto se observó, principalmente, en las tareas de opción múltiple, es decir en la parte 1 de los instrumentos. La causa del bajo porcentaje de error fue que los ítems evaluaban la comprensión de información fáctica y sencilla, característica de un folleto que trata sobre un evento relevante para quienes se desempeñan en las ciencias económicas, como una feria de empleo virtual, una campaña de ventas o un curso de capacitación en ventas o recursos humanos. La capacidad de comprender este tipo de información está contemplada en el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2, definido para ICE. Además, los folletos presentados en los instrumentos son textos propios del campo disciplinar, auténticos en relación con los intereses y necesidades académicas y profesionales del estudiantado (ALTE, 2005; Tomlinson, 2012). Los ítems que registraron un bajo porcentaje de error en la primera aplicación fueron: el ítem 2 de la parte 1 del primer instrumento (7,04%), que trata sobre la duración de una feria de empleo virtual (Ver sección 6.1.1); el ítem 4 de la parte 1 del instrumento 3 (10%), que trata sobre lo que se aprenderá en un programa de formación sobre ventas (Ver sección 6.5.1), y el ítem 5 de la parte 1 del instrumento 4 (9,52%), que requiere de la identificación de información sobre la inscripción a un seminario (Ver sección 6.7.1). En la segunda aplicación, los ítems que tuvieron un bajo porcentaje de error fueron los ítems 3 (8,20%) y 4 (9,84%) del instrumento 2, que tratan sobre cómo comprar en una plataforma de ventas en línea (Ver sección 6.3.2); el ítem 5 de la parte 1 del instrumento 3 (9,26%), que se relaciona con la vía para obtener más información sobre un programa de formación (Ver sección 6.5.2), y el ítem 4 de la parte 1 del instrumento 4 (6,56%), que también se relaciona con cómo obtener más información sobre un seminario (Ver sección 6.7.2). Todos los ítems tratan sobre temas y acciones familiares y relevantes para el estudiantado involucrado.

Dicho esto, se puede afirmar que los ítems en cuestión también son válidos con respecto al nivel B1.2, definido para ICE, a pesar de que los datos numéricos hayan mostrado que éstos se relacionan más con el nivel de logro inferior (A2), establecido para Idioma Extranjero II (Inglés), materia correlativa anterior a ICE. Es importante mencionar que los niveles de logro constan de una serie de descriptores de capacidad lingüística de complejidad creciente (Consejo de Europa, 2002), por lo cual algunos ítems pueden tener mayor concordancia con el nivel A2 que con el B1.2. De hecho, es recomendable que un instrumento incluya ítems con distintos grados de dificultad dentro del nivel de logro establecido (ALTE, 2005). Esta discriminación del grado de dificultad de los ítems dentro del mismo nivel de logro es fundamental para la definición de la puntuación, procedimiento que queda fuera del objeto de estudio de esta investigación, ya que la misma consistió en la implementación de los instrumentos a modo de prueba piloto.

En el ítem 1 de la parte 1 del instrumento 4, el porcentaje total de error fue muy bajo. Éste representó el 4,76% en la primera aplicación y el 0% en la segunda (Ver secciones 6.7.1 y 6.7.2), lo cual lleva a determinar que este ítem, en particular, corresponde al nivel A1, definido para Idioma Extranjero I (Inglés), asignatura correlativa anterior a Idioma Extranjero II (Inglés). Con respecto a éste, se recomienda descartarlo para una futura implementación del instrumento, en una instancia de evaluación formal, o mantenerlo, sin considerar su puntuación en el puntaje total del instrumento, con el fin de permitir que el estudiantado adquiera confianza al comenzar a trabajar en la tarea (ALTE, 2005).

En función de estos hallazgos, se puede concluir que, en general, los instrumentos son válidos en relación con el nivel de logro establecido para la comprensión lectora en ICE y los objetivos específicos de la asignatura para esta macrohabilidad. Se ha logrado inferir, a partir de las respuestas recolectadas, que los conocimientos y las competencias contemplados en los instrumentos tienen correspondencia con el nivel de lector/a independiente B1.2 en el campo de las ciencias económicas. Es decir, los instrumentos tienen, esencialmente, validez sustantiva y de contenido. Asimismo, los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos gozan de generalizabilidad, ya que, a partir de éstos, se pueden realizar inferencias sobre el desarrollo de la comprensión lectora en otros subgrupos de la población estudiantil involucrada y las posibles dificultades que éstos experimentarán en las tareas de lectura. Además, las interpretaciones de los resultados serán positivas para el estudiantado involucrado, dado que se entiende que éstas permitirán la mejora de la calidad de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora (Camilloni, 2010).

### **- Recomendaciones sobre los criterios de validez a contemplar en el diseño de los instrumentos:**

De acuerdo con el análisis de los datos cuantitativos resultantes de la aplicación de los instrumentos y el análisis interpretativo de éstos, a partir del cual se determinó que los instrumentos eran acordes al nivel de lector/a independiente B1.2, definido para ICE, se pueden enumerar los siguientes criterios de validez. En primer lugar, se deben observar los objetivos específicos de ICE con respecto a la comprensión lectora del estudiantado, es decir el diseño de los instrumentos debe permitir demostrar que el estudiantado ha adquirido “el conocimiento básico de los géneros disciplinares propios de las ciencias económicas”, ha desarrollado su comprensión lectora de manera tal que será capaz de “interactuar en ámbitos académicos, científicos y profesionales, con las limitaciones de [su nivel] de logro”, y goza de autonomía académica mediante el uso del idioma inglés, que le servirá “como

herramienta para el acceso a nuevos conocimientos” (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019, sección “Objetivos específicos”).

Además, se deben considerar las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas detalladas en el descriptor del nivel de logro establecido (B1.2). Cabe recordar que dicho descriptor fue elaborado, fundamentalmente, en función de: las áreas temáticas y contenidos léxico-gramaticales definidos en el Programa de la asignatura (FCE, UNL, 2018, Programa de la asignatura ICE 2019); las funciones lingüísticas propias del ámbito de los negocios contempladas en las certificaciones de Inglés para los negocios de la Universidad de Cambridge (Universidad de Cambridge, *ESOL Examinations*, 2004); la definición de los propósitos de lectura relevantes para el estudiantado de ICE, en función de los propósitos presentados para esta macrohabilidad en el MCER (Consejo de Europa, 2020); la adaptación, al contexto de ICE, de las especificaciones de capacidad lingüística, elaboradas por EAQUALS, para el nivel de logro B1.2 y, en particular, para los propósitos de lectura identificados para la asignatura (EAQUALS, 2016), y la consideración de las competencias sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas introducidas, para las macrohabilidades receptivas en los niveles B1 y B2, en la publicación *“Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual”* (Consejo de Europa, 2009).

Asimismo, se recomienda emplear textos propios del ámbito disciplinar, que traten temas relacionados con el mundo de los negocios, tales como folletos digitales, presentados en su versión original, y artículos adaptados al nivel B1.2, (*Cambridge English Language Assessment*, 2016; Luciani, 2020). Se sugiere seleccionar textos “auténticos” para el estudiantado involucrado en la evaluación, es decir, que sean acordes a sus intereses, propósitos para llevar a cabo la lectura, nivel de logro alcanzado en la lengua extranjera, contexto socio-cultural y experiencias previas (ALTE, 2005). La “autenticidad” se entiende aquí desde una perspectiva amplia, según la cual los textos escogidos no deben ser necesariamente introducidos en su versión original; pueden ser escritos simplificados con el fin de comunicar información relevante para el estudiantado y facilitar la comprensión de dicha información (Tomlinson, 2012; Widdowson, 1979, Bachman, 1990, citados en ALTE, 2005).

En cuanto a la extensión de los escritos, ésta debe poder ser cubierta por el estudiantado en el período de tiempo que se destinará a las tareas de comprensión lectora en el examen (McDonough et al., 2013). En consonancia con las especificaciones realizadas para la extensión de los textos incluidos en los exámenes *BEC Preliminary* (B1) y *BEC Vantage* (B2), se recomienda presentar folletos auténticos con textos de alrededor de 150 palabras y artículos con una longitud de 550 palabras aproximadamente (*Cambridge English Language Assessment*, 2016).

Con respecto a los contenidos léxicos y gramaticales incluidos en los textos, en el caso de los folletos, se debe procurar seleccionar materiales cuyo vocabulario y estructuras gramaticales sean, en su mayoría, contemplados en el descriptor del nivel B1.2 (Nunan, 1999, Allen, 2009, citados en Crossley et al., 2012) y presentados en el material de estudio de la asignatura. Asimismo, estos textos pueden contener términos correspondientes al nivel B2 que hayan sido introducidos en el material de estudio o sean similares, en su ortografía, a sus equivalentes en el español, puesto que la presencia de cognados sirve de apoyo para la comprensión (Grabe y Stoller, 2013). El número de palabras que excedan el nivel B1.2 debe ser limitado; éstas pueden ser términos específicos del campo disciplinar. Para facilitar su comprensión, se sugiere hacer uso de la técnica de expansión de materiales. Es decir, presentar el significado de los términos en un glosario, a continuación de la tarea (McDonough et al., 2013). En cuanto a la adaptación de los artículos, se deben mantener los contenidos léxico-gramaticales pertenecientes al nivel B1.2, así como aquéllos que excedan este nivel de logro, pero correspondan a los textos propios del campo disciplinar, e incluir su significado en un glosario (McDonough et al., 2013). Por el contrario, se deben evitar los términos y las estructuras gramaticales que excedan el nivel B1.2, no correspondan al campo disciplinar y oscurezcan, de manera innecesaria, la comprensión. A propósito de estos contenidos, se puede emplear la técnica de simplificación y reemplazarlos por términos y estructuras gramaticales acordes al nivel de logro esperado (McDonough et al., 2013). Con respecto a los términos correspondientes al nivel B2, se pueden mantener los presentados en el material de estudio, así como los cognados (Grabe y Stoller, 2013).

Las tareas confeccionadas para la comprensión de los textos también deben ser “auténticas”; su autenticidad debe ser “situacional” e “interaccional”. Es decir, las tareas deben reflejar las situaciones de lectura en las que el estudiantado se verá involucrado a diario y, además, permitir que éste realice acciones, mediante el uso de la lengua, semejantes a las que llevará a cabo en el ámbito académico y profesional (Bachman, 1990, citado en ALTE, 2005). Tanto las tareas de opción múltiple como las de relleno de espacios en blanco cumplen con estas características, dado que ambas requieren de la puesta en práctica de una serie de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas. Los dos tipos de tareas involucran el empleo de los conocimientos lingüísticos del estudiantado; el dominio de las convenciones sociales del contexto en el que fue producido el texto; la identificación de ciertas características del escrito que se lee, tales como el tipo de texto y los elementos lingüísticos que contribuyen a la coherencia y cohesión de éste; el reconocimiento de las relaciones que se establecen entre las cláusulas y oraciones, y la identificación de las ideas centrales e información específica (*Cambridge English Language Assessment*, 2016; Consejo de Europa, 2002). Ambas tareas demandan el procesamiento del texto de manera ascendente y descendente, como se propone en el modelo explicativo de la comprensión lectora de Kintsch (Brown, 2004; Calero, 2012). Hay un predominio

de la atención en el significado del texto por sobre la forma del mismo, y de los procesos cognitivos de orden superior, mediante los cuales se logra la comprensión global del escrito (Brown, 2004).

Respecto de la lengua empleada en las tareas, para la redacción de los ítems de las tareas de opción múltiple, ésta debe ser clara, acorde al nivel de logro del estudiantado y no presentar ambigüedades, al igual que la lengua utilizada para la elaboración de las consignas, tanto en estas tareas como en las de relleno de espacios en blanco (ALTE, 2005).

Cada ítem debe evaluar una serie de conocimientos y competencias específicos. De esto modo, al analizar las respuestas obtenidas de su aplicación, se podrán realizar inferencias acerca de si realmente se han manifestado los conocimientos y procesos definidos para el ítem en cuestión (Perie y Huff, 2016). Por consiguiente, el diseño de los ítems de las tareas de opción múltiple debe permitir observar que, para la selección de la respuesta correcta, no sólo ha tenido lugar un proceso de identificación de información específica en el texto, sino también de reconocimiento de paráfrasis de esta información entre las opciones presentadas (*Cambridge English Language Assessment, 2016*). Acerca de los ítems de las tareas de relleno de espacios en blanco, el diseño de éstos debe permitir recolectar evidencias que demuestren que realmente ha tenido lugar un proceso de reconocimiento de las relaciones de coherencia establecidas entre las cláusulas y oraciones del texto y de los elementos lingüísticos empleados para indicar esas relaciones (*Cambridge English Language Assessment, 2016*).

### **- Recomendaciones para futuras investigaciones:**

Entre las limitaciones del estudio, se debe mencionar que la implementación de los instrumentos fue realizada en línea, durante la crisis sanitaria generada en el año 2021 por el SARS COVID-19. La aplicación de los instrumentos se hizo de manera sincrónica, mediante la plataforma *Moodle*, y con la supervisión de las docentes de ICE, a través de la plataforma *Google Meet*. Es decir, se imitaron las condiciones establecidas para la evaluación de la comprensión lectora durante el período de habilitación de los exámenes virtuales (FCE, UNL, 2020, Reglamento de exámenes virtuales y mixtos). No obstante, una parte del estudiantado podría haber utilizado recursos para facilitar la lectura, tales como diccionarios bilingües en línea y aplicaciones para la traducción de los textos, lo cual podría haber alterado los datos numéricos que sirven de apoyo al análisis cualitativo de la validez de los instrumentos que se realiza en esta investigación.

Por ende, sería interesante replicar la implementación de los instrumentos de manera presencial y contrastar estos datos con los recogidos en la presente investigación. Asimismo, luego de la primera

aplicación de los instrumentos, se podrían analizar, de manera más minuciosa, los ítems con un bajo porcentaje total de error, y no sólo aquéllos con un porcentaje total de error elevado, con el fin de determinar si los primeros también deberían ser modificados para una segunda implementación de los instrumentos.

Finalmente, cabe decir que, como se anticipó al comienzo del marco teórico de la investigación, ésta fue llevada a cabo desde una perspectiva amplia del concepto de validez de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, según la cual no sólo se pretendió medir el nivel de logro del estudiantado de ICE en la comprensión lectora, sino también hacer inferencias precisas acerca de los procesos y conocimientos que se habían manifestado en la resolución de los instrumentos confeccionados y, en función de dichas inferencias, tomar decisiones pertinentes en relación con el diseño de éstos (Camilloni, 2010; Kane, 2016; Luciani, 2020). Dado que la aplicación de los materiales confeccionados se realizó a modo de prueba piloto, se llevó a cabo un proceso de metaevaluación mediante el cual se pretendió iluminar el diseño de los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora en ICE y mejorar la calidad de éstos, así como realizar un aporte sustantivo a la formación docente en lo que respecta a la confección y validez de materiales para la evaluación de esta macrohabilidad.

De esta manera, se intentó visibilizar la necesidad de hacer de la metaevaluación de los instrumentos una parte constitutiva central del proceso de evaluación de los aprendizajes, puesto que se entiende, como afirma Camilloni (1998), que este último es una herramienta fundamental para la obtención de información sobre el progreso del estudiantado y la toma de decisiones acerca de los planes a seguir en el proceso educativo. En otras palabras, mediante la presente investigación, se intentó trascender la visión reduccionista de la evaluación de los aprendizajes en la que ésta es asociada con la medición, acreditación o certificación (Álvarez Méndez, 2003; Litwin, 1998). En este estudio se adoptó la noción de “evaluación de los aprendizajes, para el aprendizaje y como aprendizaje” (Marcipar Katz y Luciani, 2017), y se propuso implementar una metodología destinada, esencialmente, a optimizar la “evaluación para el aprendizaje”, dado que, a partir de ésta, se procuró ayudar a la docencia a apreciar la construcción de los conocimientos y las competencias del estudiantado de ICE en lo que respecta a la comprensión lectora, de modo tal que esta información pueda servir como insumo para la planificación de nuevas propuestas didácticas destinadas al desarrollo de la macrohabilidad.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abedi, J. (2009). Validity of Assessments for English Language Learning Students in a National/International Context. *Estudios sobre Educación*, 16, 167-183. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. ISSN: 1578-7001. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9983/1/abedi.pdf>
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- ALTE. (2002). *The ALTE Can Do Project. Articles and Can Do statements produced by the members of ALTE (1992-2002)*. <https://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf>
- ALTE. (2005). *Materials for the Guidance of Test Item Writers*. <https://www.alte.org/resources/Documents/IWG%20July2005.pdf>
- Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. 1ª ed. Miño y Dávila Editores.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. 2ª edición. Wolters Kluwer España S.A.
- Cambridge English Language Assessment. (2016). *Cambridge English. Business Certificates. Handbook for teachers for exams from 2016*. Universidad de Cambridge, UCLES.
- Cambridge University Press. (2015a). *English Profile. The CEFR for English. English Vocabulary Profile*. <https://www.englishprofile.org/wordlists>
- Cambridge University Press. (2015b). *English Profile. The CEFR for English. English Grammar Profile*. <https://www.englishprofile.org/english-grammar-profile>
- Cambridge University Press & Assessment. (2022). *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/>
- Cambridge University Press & Assessment. (2023). *English Language Assessment. Studies in Language Testing*. <https://www.cambridgeenglish.org/english-research-group/published-research/silt/#>
- Camilloni, A.R.W. de (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En A.R.W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. 1ª ed. (pp. 133-176). Paidós.
- Camilloni, A.R.W. de (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación ¿Todo a todos? En R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa* (pp. 23-42). Paidós.
- Canet Juric, L., Andrés, M. y Ané, A. (2005). *Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje*. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/Ebw>
- Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A.R.W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. 1ª ed. (pp. 35-66). Paidós.

- Centro Virtual Cervantes. (2022a). Lengua meta. En *Diccionario de términos claves de ELE*. Consultado el 10 de marzo de 2022.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguameta.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2022b). Falsos amigos. En *Diccionario de términos claves de ELE*. Consultado el 10 de abril de 2022.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/falsosamigos.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2022c). Portafolio europeo de las lenguas. En *Diccionario de términos claves de ELE*. Consultado el 30 de abril de 2022.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/portafolioeuropeanuaguas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/portafolioeuropeanuaguas.htm)
- Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison Wesley Longman.
- Chapelle, C. (2011). Validity argument for language assessment: The framework is simple... . *Language Testing*, 29(1), 19-27. DOI: 10.1177/0265532211417211.  
<https://journals.sagepub.com/home/ljt>
- Colás Bravo, M. P. y Buendía Eisman, L. (1998). *Investigación educativa*. 3ª ed. Alfar S.A. Ediciones.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Anaya. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Consejo de Europa. (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. División de Políticas Lingüísticas, Estrasburgo.
- Consejo de Europa (2020) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- Crisp, V. (2017). Exploring the relationship between validity and comparability in language assessment. *London Review of Education*, 15(3). DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.13>
- Crossley, A., Allen, D. y McNamara, D. (2012). Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 16(1), 89-108. DOI: 10.1177/1362168811423456.  
[https://www.researchgate.net/publication/257363757\\_Text\\_simplification\\_and\\_comprehensible\\_input\\_A\\_case\\_for\\_an\\_intuitive\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/257363757_Text_simplification_and_comprehensible_input_A_case_for_an_intuitive_approach)
- Díaz, L.F. (2001). La metaevaluación y su método. *Revista Ciencias Sociales*, 2(3), 170-192. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. 2ª ed. McGraw-Hill Interamericana.
- Dirven, R. y Verspoor, M. (2004). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. 2da ed. rev. John Benjamins Publishing Company.

- Dopico Mateo, I. (2003). Metaevaluación ¿Por qué y para qué? *Revista cubana de educación superior*, 23 (3), 43-58. ISSN 0257-4314.
- EAQUALS. (2016). *Revision and refinement of CEFR descriptors*.  
<https://www.eaquals.org/resources/revision-and-refinement-of-cefr-descriptors/>
- Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral (2009). Régimen de Enseñanza. Res. C.D. N° 955/09. <https://www.fce.unl.edu.ar/media/Regimen%20de%20Ensenanza%20-%20ACTUALIZADO%20A%20JULIO%202017.pdf>
- Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. (2018). Plan de estudios Contador Público 2019. Res. C.S. N°502/18.  
[https://www.fce.unl.edu.ar/media/plan\\_nuevo/Res.%20C.S.%20Nordm%20502%20del%2025-10-18%20Expte.NordmFCE-0941917-18%20Modificacion%20Plan%20de%20Estudios%20Contador%20Publico.pdf](https://www.fce.unl.edu.ar/media/plan_nuevo/Res.%20C.S.%20Nordm%20502%20del%2025-10-18%20Expte.NordmFCE-0941917-18%20Modificacion%20Plan%20de%20Estudios%20Contador%20Publico.pdf)
- Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. (2018). Programa de la asignatura Inglés para las Ciencias Económicas 2019. Res. C.D. N° 958/18.  
<https://www.fce.unl.edu.ar/media/programas/modificaciones2019/Res%20958%20Programa%20INGLES%20PARA%20LAS%20CIENCIAS%20ECONOMICAS%20%20-%20Contador%20Publico-%20Plan%202019.pdf>
- Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. (2019). Plan de estudios Licenciatura en Administración 2019. Res. C.S. N° 631/19.  
[https://www.fce.unl.edu.ar/media/plan\\_nuevo/la/Res.%20C.S.%20Nordm%20631%20del%2012-12-19%20Expte.%20Nordm%20FCE-1013236-19%20Plan%20de%20Estudios%20Licenciatura%20en%20Administracion%20FCE.pdf](https://www.fce.unl.edu.ar/media/plan_nuevo/la/Res.%20C.S.%20Nordm%20631%20del%2012-12-19%20Expte.%20Nordm%20FCE-1013236-19%20Plan%20de%20Estudios%20Licenciatura%20en%20Administracion%20FCE.pdf)
- Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. (2019). Plan de estudios Licenciatura en Economía 2019. Res. C.S. N° 632/19.  
[https://www.fce.unl.edu.ar/media/plan\\_nuevo/le/Res.%20C.S.%20Nordm%20632%20del%2012-12-19%20Expte.%20Nordm%20FCE-1013235-19%20Modifica%20Plan%20Estudio%20Licenciatura%20en%20Economia.pdf](https://www.fce.unl.edu.ar/media/plan_nuevo/le/Res.%20C.S.%20Nordm%20632%20del%2012-12-19%20Expte.%20Nordm%20FCE-1013235-19%20Modifica%20Plan%20Estudio%20Licenciatura%20en%20Economia.pdf)
- Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. (2020). Proyecto CAI+D 2020 “Instrumentos de evaluación de los aprendizajes: procesos de diseño y de validación para las áreas de Inglés y Matemática en la FCE, UNL”, cód.: 50520190100124LI.
- Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. (2020). Reglamento exámenes virtuales y mixtos. Res. C.D. N° 133/20.  
[https://www.fce.unl.edu.ar/media/resoluciones/Res%20133%20-%20Reglamento%20%20ex\\_menes%20%20virtuales%20y%20mixtos.pdf](https://www.fce.unl.edu.ar/media/resoluciones/Res%20133%20-%20Reglamento%20%20ex_menes%20%20virtuales%20y%20mixtos.pdf)
- Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. (2022). *Internacionales. Movilidad Estudiantil*. <https://www.fce.unl.edu.ar/internacionales/categorias/movilidad/>
- Forbes Media LLC. (2022). *Forbes. U.S. Edition*. <https://www.forbes.com/?sh=40c227612254>
- García Sánchez, E. (2009). Metaevaluación. En Reyes, R. (Ed.), *Diccionario Crítico de Cs. Sociales*. Universidad Complutense de Madrid/ Plaza & Valdés.  
[https://www.researchgate.net/publication/259741438\\_Metaevaluacion](https://www.researchgate.net/publication/259741438_Metaevaluacion)
- Grabe, W. y Stoller, F. L. (2013). *Teaching and Researching Reading*, 2ª ed. Routledge.
- Haladyna, T.M. (2016). Item Analysis for Selected-Response Test Items. En Lane, S., Raymond, M. y Haladyna, T.M (Eds.), *Handbook of Test Development*. 2a ed. (pp. 392-409). Routledge.

- Harper, D. (2022). *Online Etymology Dictionary*. <https://www.etymonline.com/>
- Kane, M. (2016). Validation Strategies: Delineating and Validating Proposed Interpretations and Uses of Test Scores. En Lane, S., Raymond, M. y Haladyna, T.M. (Eds.), *Handbook of Test Development*. 2ª ed. (pp. 64-80). Routledge.
- Lane, S., Raymond, M., Haladyna, T.M. y Downing, S. (2016). Test Development Process. En Lane, S., Raymond, M. y Haladyna, T.M. (Eds.), *Handbook of Test Development*. 2ª ed. (pp. 3-18). Routledge.
- Ley N° 11.723 de 1933. Propiedad Intelectual. 30 de Septiembre de 1933. Boletín Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-11723-42755/actualizacion>
- Lim, G. (2013). Components of an elaborated approach to test validation. *Cambridge English Language Assessment: Research notes*, 51, 11-14. UCLES. ISSN 1756-509X. [www.cambridgeenglish.org/images/130828-research-notes-51-document.pdf](http://www.cambridgeenglish.org/images/130828-research-notes-51-document.pdf)
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A.R.W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. 1ª ed. (pp. 11-33). Paidós.
- Luciani, M. (2020) *La metaevaluación en la educación superior: reflexiones sobre su aplicación en el proyecto CAI+D 2016*. XIV Jornadas de Investigación de la FCE. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. ISBN 978-987-692-260-9. <https://fce.unl.edu.ar/jornadasdeinvestigacion/trabajos/uploads/trabajos/124.pdf>
- Luciani, M. (2021). Informe situación de las asignaturas Idioma Extranjero I, II e ICE. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral.
- Marcipar Katz, S. y Luciani, M. (2017). La meta-evaluación en la agenda de la educación superior. *Revista Ciencias Económicas*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. 1 (14), 185-197.
- Material de estudio *Inglés para las Ciencias Económicas*. (2021). Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. <https://drive.google.com/file/d/1axBtr1ZbfKL6e4duDDu8MV0WHj4Ao1Sa/view?usp=sharing>
- McDonough, J., Shaw, C. y Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. 3ª ed. Wiley-Blackwell.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ª ed. Pearson. Addison Wesley.
- McNamara, D. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- O'Sullivan, B. (2012). Assessment Issues in Languages for Specific Purposes. *The Modern Language Journal*, 96, Focus Issue, 71-88. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2012.01298.x.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. 1a ed. Heinle ELT.

- Perazzi, M., y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis educativa*, XXI (3), 23-31. ISSN 2313-934 X. DOI: 10.19137/praxiseducativa-2017-210303.
- Perie, M. y Huff, K. (2016). Determining Content and Cognitive Demand for Achievement Tests. En Lane, S., Raymond, M. y Haladyna, T.M. (Eds.), *Handbook of Test Development*. 2ª ed. (pp. 119-143). Routledge.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. 1ª ed. Colihue.
- Pickles, M., Clark, T. y Elliott, M. (2019). Revising the A2 Key and B1 Preliminary Reading exam. *Cambridge Assessment English. Research notes. Exam revisions 2020*, 76, 29-38. UCLES. ISSN: 1756-509X. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/563538-research-notes-76.pdf>
- Rafaghelli, M. (2009). La eterna complejidad de la evaluación. *Novedades Educativas*, 221, 4-8.
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas: para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.
- Rello Segovia, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura* [Tesis de Doctorado, Universitat Jaume I, Facultad de Cs. Humanas y Sociales] Repositorio Institucional – Universitat Jaume I.
- Rodriguez, M.C. (2016). Selected-Response Item Development. En Lane, S., Raymond, M. y Haladyna, T. M. (Eds.), *Handbook of Test Development*. 2ª ed. (pp. 259-273). Routledge.
- Sánchez Rincón, R. y Sánchez Olavarría, C. (2017). *Metaevaluación de la evaluación docente*. Debates en Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación. Currículum 2017. Año 3, No. 3, ISSN 2448-6574. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/pdf2017/D036.pdf>
- Scriven, M. (2007). *Key Evaluation Checklist*. *Evaluation Checklists Project*. Universidad de Western Michigan. <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/key%20evaluation%20checklist.pdf>
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Education.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila.
- Tejada, H. y Castillo, N. (2010). El backwash effect o los “efectos colaterales” del examen ECAES, Prueba de inglés 2009. Un análisis crítico. *Lenguaje*, 38 (2), 449-480. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4921>
- Tomlinson, B. (2011). Introduction: principles and procedures of materials development. En Tomlinson, B. (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. 2a ed. (pp. 1-31). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179. Cambridge University Press. DOI:10.1017/S0261444811000528.
- Universidad de Cambridge, ESOL Examinations. (2004). *Business English Certificates. BEC Handbook*. UCLES.

Universidad de Cambridge, ESOL Examinations. (2010). *Cambridge ESOL: Research notes*, 39. UCLES.

Universidad Nacional del Litoral. (2014). Res. C. S. N° 82/14.

Vidaković, I., Elliott, M. y Sladden, J. (2015) Revising FCE and CAE Reading tests. *Cambridge English Language Assessment. Research Notes*, 62, 8-14. UCLES. ISSN 1756-509X.  
<https://www.cambridgeenglish.org/images/268809-research-notes-62.pdf>

## 9. ANEXOS

### I. Encuesta administrada al estudiantado de ICE

INGLÉS PARA LAS CS. ECONÓMICAS- AÑO ACADÉMICO 2021

#### DATOS PERSONALES DE LA/ DEL ESTUDIANTE

Nombre y apellido: ..... Edad: .....

Carrera: (Seleccioná la opción correspondiente)

- A) Contador Público
- B) Licenciatura en Economía
- C) Licenciatura en Administración

Año de la carrera que estás cursando (2do, 3ro, 4to, 5to): .....

#### ESTUDIOS PREVIOS EN EL IDIOMA INGLÉS

**1. Además de haber acreditado Idioma Extranjero II (Inglés) en la UNL, ¿estudiaste inglés en alguna otra institución educativa o con un/a profesor/a particular en nuestro país? Seleccioná la/s respuesta/s correctas. (Podés seleccionar más de una opción en caso de haber estudiado de más de una de las maneras mencionadas a continuación).**

- A) No, no estudié inglés en otra institución educativa o con un/a profesor/a particular.
- B) Sí, estudié inglés en la escuela primaria.
- C) Sí, estudié inglés en la escuela secundaria.
- D) Sí, estudié inglés en un instituto privado.
- E) Sí, estudié inglés con un/a profesor/a particular.
- F) Sí, estudié inglés en otra universidad y/o instituto superior no universitario.
- G) Sí, estudié inglés en otra institución y/o de otra manera no mencionada en las opciones anteriores.

**2. Si tu respuesta o una de tus respuestas a la pregunta anterior es la opción G ("Sí, estudié inglés en otra institución y/o de otra manera no mencionada en las opciones anteriores"), escribí aquí en qué otra institución o de qué otra manera estudiaste inglés en nuestro país. Si la respuesta a la pregunta anterior es la opción A ("No, no estudié inglés en otra institución educativa o con un/a profesor/a particular), escribí aquí "No corresponde".**

.....

**3. ¿Estudiaste inglés en algún país de habla inglesa o en algún país en el que el inglés se emplea como lengua franca entre sus habitantes? Seleccioná la respuesta correcta.**

- A) Sí.
- B) No.

**4. Si la respuesta anterior es la opción A ("Sí"), indicá en qué país y en qué tipo de institución educativa estudiaste inglés en el país mencionado (escuela primaria, secundaria, universidad, instituto de idiomas, etc.). Si la respuesta es la opción B ("No"), escribí aquí "No corresponde".**

.....

**5. ¿Qué orientación tenían los cursos de inglés que hiciste? Seleccioná la respuesta correcta. Si en las preguntas 1, 2, 3 y 4 indicaste que no habías estudiado inglés en otra institución educativa o con un/a profesor/a particular, seleccioná aquí la opción E ("No corresponde").**

- A) Inglés con Fines Generales
- B) Inglés con Fines Específicos (orientado a las Cs. Económicas)
- C) Inglés con Fines Específicos (con orientación en otras áreas disciplinares)
- D) Otros
- E) No corresponde

**6. Si la respuesta anterior es la opción D ("Otros"), escribí aquí qué orientación tenían los cursos de inglés que hiciste. Si en la pregunta anterior seleccionaste la opción E ("No corresponde"), escribí aquí nuevamente "No corresponde".**

.....

**7. ¿Poseés alguna certificación internacional? Seleccioná la respuesta correcta.**

- A) Sí.
- B) No.

**8. Si la respuesta anterior es la opción A ("Sí"), seleccioná el nivel de inglés acreditado por la certificación. Si la respuesta anterior es la opción B ("No"), seleccioná aquí la opción G ("No corresponde").**

- A) A1
- B) A2
- C) B1
- D) B2
- E) C1
- F) C2
- G) No corresponde

## II. Descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE

Comprensión lectora en Inglés para las Cs. Económicas	
Nivel de logro	Descriptor
B1.2	<p>La o el estudiante es capaz de leer, con un nivel de comprensión satisfactorio, textos breves y otros más extensos, de entre 150 y 500 palabras aproximadamente. Estos textos pueden ser sencillos, sobre hechos concretos relacionados con el ámbito de las ciencias económicas, tales como textos periodísticos con información fáctica, folletos, anuncios publicitarios y correos electrónicos relacionados con su área de interés, instrucciones y procedimientos redactados como un texto continuo, así como también textos más complejos, de carácter argumentativo, que traten sobre temas relacionados con la especialidad de la o del estudiante, tales como columnas y artículos de opinión en un periódico o revista.</p> <p>La o el estudiante es capaz de examinar los textos de carácter fáctico con el fin de encontrar la información deseada, que pueda ser de uso práctico, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto fáctico con el fin de realizar una tarea específica. Asimismo, puede identificar las conclusiones principales en los textos de carácter claramente argumentativo, en los que se empleen marcadores argumentativos, y puede reconocer la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.</p> <p><b>Características específicas del lector/a B1.2 en Inglés para las Cs. Económicas</b></p> <p><b>1. Competencia lingüística:</b> Dispone de suficientes elementos lingüísticos para comprender descripciones, opiniones y argumentos sobre asuntos relacionados con su especialidad.</p> <p>1.1 Competencia léxica: Tiene suficiente vocabulario relacionado con las siguientes áreas temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carreras profesionales: descripción de puestos de trabajo. Roles y relaciones en el ámbito laboral. El mercado de empleos. Puestos de trabajo.</li> <li>- Empresas: tipos de empresas, estructura, organización. Entes públicos y privados, con y sin fines de lucro. La comunicación en la compañía y entre empresas. Nuevos emprendimientos.</li> </ul>

Localización y expansión. El futuro de los negocios.

- El mercado: tendencias en el mercado. Precios y costos. Oferta y demanda. Mercado de bienes. Mercado de capitales. Mercado financiero. La competencia. Expansión dentro del mercado.

- Producción y venta: materias primas, proveedores, conquista de nuevos mercados. Lanzamiento de nuevos productos. Marketing. El comercio electrónico. Creación e invención. Producción ecológica.

- El trabajo humano: condiciones y relaciones laborales. Relación trabajo y empresa. La estructura organizacional. Recursos humanos, producción y planeamiento. La salud en los puestos de trabajo.

1.2 Competencia gramatical: Tiene buen control y comprende con razonable precisión, a pesar de la existencia de interferencia de la L1, las siguientes estructuras gramaticales:

1.2.1 Verbos regulares e irregulares.

1.2.2 Verbos modales: *can* (habilidad, pedidos informales, permiso, posibilidad); *could* (habilidad, posibilidad, pedidos formales); *would* (pedidos formales); *will* (ofrecimientos y predicciones); *shall* (sugerencias, ofrecimientos); *should* (consejos); *may* (posibilidad); *might* (posibilidad); *have (got) to* (obligación); *ought to* (obligación); *must* (obligación); *mustn't* (prohibición); *need* (necesidad); *needn't* (falta de necesidad); *used to + infinitivo* (hábitos en el pasado).

1.2.3 Tiempos verbales: *Present simple* (para hábitos, rutinas, acciones repetidas, situaciones, emociones y deseos permanentes y eventos programados para el futuro); *Present continuous* (para acciones que tienen lugar en el momento del acto de habla, tendencias o acciones que están sucediendo en la actualidad y acciones o eventos programados para el futuro); *Present perfect simple* (para experiencias del pasado en relación al presente); *Past simple* (para acciones y acontecimientos del pasado); *Past continuous* (para acciones que se estaban desarrollando en un momento específico en el pasado y acciones inconclusas del pasado, interrumpidas por otras acciones que también ocurrieron en el tiempo pasado); *Past perfect simple* (para acciones que ocurrieron antes que otras en el pasado); *Going to* (para planes e intenciones en relación al futuro y predicciones basadas en evidencias actuales);

futuro *Will* (para predicciones no basadas en evidencias actuales, ofrecimientos, promesas y decisiones espontáneas).<sup>81</sup>

1.2.4 Formas verbales: verbos afirmativos, negativos, interrogativos; imperativos; infinitivos (a continuación de sustantivos, adjetivos y verbos); gerundios (a continuación de verbos y preposiciones y como sujetos y objetos de una oración).

1.2.5 Voz pasiva: *Present simple, Past simple*.

1.2.6 Construcciones verbales:

- Verbo + objeto directo + to + objeto indirecto
- Forma causativa con *have/get*
- *So/nor* con auxiliares
- Frases verbales y verbos seguidos de preposiciones.

1.2.7 Oraciones condicionales: *Zero type* (para hechos generales); *1st type* (para condiciones posibles y sus resultados probables); *2nd type* (para condiciones hipotéticas y sus resultados poco probables).

1.2.8 Estilo indirecto: oraciones declarativas, interrogativas e instrucciones.

1.2.9 Preguntas indirectas e incrustadas.

1.2.10 Pronombres interrogativos: *What; Where; When; Who; Whose; Which; How; How much; How many; How often; How long; Why*.

1.2.11 Sustantivos: singulares y plurales (formas regulares e irregulares); contables e incontables; abstractos; compuestos; frases nominales.

1.2.12 Genitivo y doble genitivo.

1.2.13 Pronombres subjetivos, objetivos, posesivos; reflexivos; enfáticos; impersonales; demostrativos; cuantitativos; indefinidos; relativos.

1.2.14 Determinantes: *a/an, the*.

1.2.15 Adjetivos para describir color, tamaño, forma, calidad, nacionalidad y antigüedad; uso predicativo y atributivo; números

---

<sup>81</sup> Se mantienen los nombres de los tiempos verbales en el idioma inglés pues no siempre existen equivalencias semántico-funcionales directas inglés-español.

cardinales y ordinales; posesivos; demostrativos; cuantitativos; comparativos y superlativos; (*not*) *as . . . as*, *not . . . enough to*, *too . . . to*; orden de los adjetivos; participios como adjetivos; adjetivos compuestos.

1.2.16 Adverbios: regulares e irregulares; de modo, frecuencia, tiempo, grado, lugar, dirección, orden, sentenciales; comparativos y superlativos.

1.2.17 Preposiciones para indicar lugar, tiempo, dirección, instrumento; *like*, *as*, *due to*, *owing to*; frases preposicionales (*at the beginning of*, *by means of*); preposiciones que anteceden sustantivos y adjetivos; preposiciones que suceden sustantivos y adjetivos; preposiciones que suceden verbos.

1.2.18 Conectores discursivos: *and*, *but*, *or*, *either . . . or . . .*, *when*, *while*, *until*, *before*, *after*, *as soon as*, *where*, *because*, *since*, *as*, *for*, *so that*, (*in order*) *to*, *so*, *so . . . that*, *such . . . that*, *if*, *unless*, *although*, *while*, *whereas*.

1.2.19: Cláusulas relativas (*relative clauses*; *defining and non-defining*).

Tiene un limitado control, que implica sólo el reconocimiento y no la producción o el uso preciso, de las siguientes construcciones gramaticales:

1.2.20 Voz Pasiva en todos los tiempos verbales y con el empleo de verbos modales.

1.2.21 Prefijos y sufijos.

1.2.22 Oraciones condicionales: *3rd type* (para condiciones hipotéticas del pasado y sus resultados improbables) y mixtas.

1.2.23 Referencias textuales endofóricas y exofóricas.

**2. Competencia sociolingüística:** Puede reconocer las diferencias más significativas en lo que respecta a costumbres, usos, actitudes, valores y creencias entre la comunidad en la que fue creado el texto y su propia comunidad.

**3. Competencia pragmática:** Puede diferenciar, con bastante precisión, las ideas centrales de un texto escrito de los detalles y ejemplos que se brindan en éste sobre el tema en cuestión. Puede comprender información detallada con precisión. Puede reconocer las siguientes funciones lingüísticas en textos escritos propios de su campo disciplinar:

**3.1 Identificación personal:**

- Saludar
- Presentarse y presentar a otras personas
- Pedir y dar información personal (nombre, profesión, etc.)
- Pedir información sobre trabajos y describir trabajos
- Pedir información sobre una organización y describir una organización
- Dar información personal y de una organización en correos electrónicos y formularios.

**3.2 Ámbito laboral:**

- Organizar reuniones
- Planificar eventos y tareas
- Confirmar o cambiar eventos y tareas planeados con anterioridad
- Pedir y dar permiso
- Dar y recibir instrucciones
- Hacer predicciones
- Pedir y dar opiniones: asentir y disentir
- Hacer, aceptar y rechazar sugerencias y recomendaciones
- Justificar decisiones
- Compartir registros de reuniones
- Dar información a través de las comunicaciones de la oficina (informes, correos electrónicos).

**3.3 Entretenimiento de las clientas y los clientes, actividades de tiempo libre y relaciones laborales:**

- Discutir intereses y actividades de tiempo libre
- Hacer, aceptar y rechazar invitaciones y ofrecimientos
- Agradecer invitaciones y ofrecimientos
- Dar la bienvenida a un visitante
- Hablar de una región o un país
- Hacer, aceptar y rechazar ofrecimientos.

**3.4 Viajes y conferencias**

- Hacer consultas, reservas y pedidos
- Dar información sobre la entrada y la salida de un hotel

- Dar instrucciones.

### 3.5 Uso del teléfono

- Presentar información numérica.

### 3.6 Salud y seguridad

- Dar información sobre reglas de salud y seguridad laboral

- Dar instrucciones.

### 3.7 Compra y venta

- Dar información sobre precios y fechas de envío

- Hacer y aceptar ofertas

- Hacer acuerdos

- Negociar contratos.

### 3.8 Estructuras organizacionales, sistemas y procesos

- Presentar y describir estructuras organizacionales y procesos

- Dar información sobre las instalaciones de una compañía

- Explicar el sistema de producción, pedidos y distribución de una compañía

- Explicar el sistema de manufacturación de una compañía

- Describir procesos en la propia compañía (selección de personal, ascensos, etc.)

- Solicitar información y dar información sobre los errores que se puedan cometer.

### 3.9 Productos y servicios

- Describir y presentar productos

- Explicar cómo funciona un producto o servicio

- Solicitar y dar información sobre un producto o servicio

- Hacer comparaciones, expresar preferencias y dar opiniones

- Hacer y recibir quejas

- Pedir y aceptar disculpas.

### 3.10 Resultados y logros

- Describir y explicar el desempeño de una empresa, resultados, tendencias, acontecimientos y cambios.

### 3.11 Asuntos empresariales

- Dar información sobre asuntos empresariales en general, tales como habilidades gerenciales, estrategias de promoción, cursos de capacitación y servicios empresariales

3.12 Otras áreas de interés general:

- Brindar información sobre otras áreas de interés general, tales como comida y bebida, educación (capacitación), bienes de consumo, compras y precios, la actualidad, lugares y el estado del tiempo.

**4. Competencia estratégica:** Puede emplear una amplia variedad de estrategias de comprensión lectora, tales como la identificación de las ideas centrales del texto y el reconocimiento de los marcadores textuales y otros elementos cohesivos. Puede inferir el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto lingüístico cuando se trate de un tópico relacionado con su especialidad.

### III. Instrumento 1, parte 1

1) Read the flyer<sup>82</sup> and for each prompt, choose the correct answer: A, B or C.



### Online event for job seekers looking for new career opportunities.

At our job fair, you can meet with employers looking for skilled candidates in an online environment *for free*.

**At JVS Toronto's virtual job fair, you can:**

- Upload your resume and apply to job postings
- Network with employers from a variety of industries such as Banking, IT, Customer Service, Sales, Healthcare, Warehousing & more
- Talk to hiring managers in real time via chat functions

**Exclusive perks for JVS Toronto clients:**

- One-on-one resume assistance and interview coaching
- Review complete job postings before the event
- VIP Job Fair Access - Skip to the front of the line

Featured Employers include:



**Reserve your spot today! Register at [jvstoronto.vfairs.com](https://www.jvstoronto.vfairs.com)**

For more information, contact [MarkhamOnline@jvstoronto.org](mailto:MarkhamOnline@jvstoronto.org)



Immigration, Refugees and Citizenship Canada

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada



<sup>82</sup> JVS Toronto. (2021). *Virtual job fair*. <https://www.jvstoronto.org/workshop-calendar/virtualjobfair/> Recuperado: 5 de marzo de 2021.

**1) The flyer is aimed at**

- A) employers from different industries.
- B) managers looking for new employees.
- C) skilled people looking for a job.

**2) The virtual job fair is**

- A) taking place in the morning.
- B) about three hours long.
- C) arranged for the weekend.

**3) Candidates interested in the fair**

- A) have to book a place.
- B) need to pay a fee.
- C) don't need to register.

**4) Candidates will be able to**

- A) make video calls to potential employers.
- B) share their CVs in an online environment.
- C) contact employees from different industries.

**5) JVS Toronto clients will be able to**

- A) study the resumés of other candidates.
- B) assist other candidates during the interviews.
- C) read job postings before the fair.

**Glossary**

**one-on-one: (adjective)** a one-on-one activity involves two people talking directly, usually with one person teaching the other one.

**VIP: (noun)** a Very Important Person

**coaching:** training people or helping them to prepare for sth.

**review:** (verb) to study sth. carefully.

**RESPUESTAS CORRECTAS: 1) C; 2) B; 3) A; 4) B; 5) C**

## IV. Instrumento 1, parte 2

2) You are going to read an article about the differences between “career” and “professionalism”. Six sentences have been removed from the text. Choose from sentences A-G the one which fits each gap (1-6). There is one extra sentence which you do NOT need to use.

### Career Vs. Professionalism: The Importance Of Continuous Learning In The 21st Century<sup>83</sup>

**Mila Semeshkina**

**Forbes Business Council**

*Mila Semeshkina is Founder and CEO at Lectera.com, Expert in Fast Education*

To succeed in business today, I believe it's important to understand the difference between “career” and “professionalism”. Professionalism is not equal to career. There were many changes in the way we worked in the 20th century, but career and professionalism always had a strong relation. The realities of the 21st century confirm that you cannot stop being a professional and continue to be in demand. At least 66% of companies report trouble in filling skilled jobs. **1)** The market no longer needs people who only do a few things; the market needs high performers, people who can achieve results in any changing condition.

I believe this is true, in part, because the life cycle of companies has decreased. **2)**.....And if you take new ventures, about 50% of businesses close within the first 5 years. Thus, employees often need to change employers several times during their lifetimes.

Another important factor is technological change. Professions are now often divided into two blocks: those that can be improved and those that simply disappear. Consequently, a person also has two alternatives. **3)** The other one is leaving the job market, since the market itself no longer needs their main area of expertise.

The perception of a career and a profession has completely changed. Until recently, a career in a field meant you became a professional from an absolute beginner and followed this profession throughout your life. Now people change positions, and perhaps even change professions, and accumulate skills and information from different areas. **4)** ... . The new generation is not afraid of this; even within one company, 60% of Generation Z workers expect to change roles in two years. Today your career development can be anything. Time changes and the needs change.

A 21st-century professional is a person with extremely modern hard skills that are brought to the level of perfection and advanced soft skills. What are these soft skills in demand? In my company, we see constant demand for courses on leadership, communication skills and sales skills. **5)** If you are well trained but not efficient, you will not bring results to your business or the company you work for, and you will simply have to leave the market.

Flexibility is also very important, as a professional must constantly adapt to changing market conditions. A professional is a person who knows how to do something the best in their field. **6)** .... If you don't constantly adapt to the changing world, don't study, you will lose your professionalism quickly. You can be a professional in a small niche, which makes you a unique specialist. However, even a unique

---

<sup>83</sup> Semeshkina, M. (23 de marzo de 2021). Career Vs. Professionalism: The Importance Of Continuous Learning In The 21st Century. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/forbesbusinesscouncil/2021/03/23/career-vs-professionalism-the-importance-of-continuous-learning-in-the-21st-century/?sh=1d5b764a1b94>

specialist requires continuous learning. A professional must develop their competencies to keep up with changes.

A) One alternative involves constantly learning, acquiring new skills and practicing them.

B) Efficiency is another very important skill.

C) For example, in the U.S., a company remained open for more than 60 years in the 1950s, and now that period of time has dropped to under 20 years.

D) On the other hand, a great career is impossible without professionalism.

E) In addition, a professional is somebody who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills.

F) A person can change a profession several times in their life — this is normal.

G) The reason why this happens is that we need more skilled managers and workers.

### Glossary

**venture:** a new business activity.

**expertise:** a high level of knowledge or skill.

**Generation Z:** the group of people who were born after 2001.

**hard skills:** ability to do basic mathematics, ability to read and write, ability to speak and write a foreign language, and specific technical abilities, such as operating a machine or creating a spreadsheet.

**soft skills:** handling customers, communication, problem-solving, and teamworking.

**niche:** a job position which is suitable for a particular person.

**adhere:** to agree with an idea.

**RESPUESTAS CORRECTAS: 1) G; 2) C; 3) A; 4) F; 5) B; 6) E**

## V. Instrumento 2, parte 1

1) Read the e-flyer<sup>84</sup> and for each prompt, choose the correct answer: A, B or C.

For *Holiday* shopping, visit **amazon**smile  
You shop. Amazon gives.

**SHOP AT SMILE.AMAZON.COM & SUPPORT CONTINUUM**

Doing your holiday (or year-round) shopping at **AmazonSmile**, is a simple and automatic way to support Continuum every time you shop. **It's really easy.**

- GO TO SMILE.AMAZON.COM**  
If you already have a regular Amazon account, sign in, and it will **prompt you to select your charity.**  
  
Smile.Amazon.com has the EXACT same settings as Amazon.com.
- TYPE IN 'CONTINUUM OF CARE'**  
**Select 'Continuum of Care'** as your charitable organization before you begin shopping.
- CONFIRM YOUR SELECTION & SHOP**  
**Every eligible purchase** you make at smile.amazon.com will result in a **donation to Continuum**, at no extra cost to you.  
  
Only purchases that are made through smile.amazon.com will count.

*Happy shopping!*



**THANK YOU** for making a difference

<sup>84</sup> Continuum of Care. (2021). *Amazon Smile*. <https://www.continuumct.org/amazonsmile>. Recuperado: 2 de marzo de 2021.

**1) The e-flyer is aimed at**

- A) people who want to invest in Amazon.
- B) people who want to support Amazon.
- C) people who want to support a non-profit.

**2) At Smile.Amazon.com you can**

- A) do your shopping during the holiday season
- B) buy only what you need to go on holidays.
- C) make reservations for your next summer holidays.

**3) If you shop at Smile.Amazon.com,**

- A) it will be different from shopping at Amazon.com.
- B) you will need to have an Amazon account.
- C) you won't find the process simple or easy.

**4) Before you shop, you**

- A) have to choose the name of the charity.
- B) have to visit the website Amazon.com.
- C) don't need to confirm your choice.

**5) When you buy at Smile.Amazon.com, you will**

- A) pay extra to make a donation.
- B) get a discount on your order.
- C) make a donation without paying extra.

**Glossary**

**year-round:** (adverb) during the whole of the year.

**prompt somebody to do something:** to make somebody do something.

**eligible:** (adjective) having the necessary qualities.

**count:** (verb) to be accepted.

**RESPUESTAS CORRECTAS: 1) C; 2) A; 3) B; 4) A; 5) C**

## VI. Instrumento 2, parte 2

2) You are going to read an article about how to move your company from good to great. Six clauses/sentences have been removed from the text. Choose from clauses/sentences A-G the one which fits each gap (1-6). There is one extra clause/sentence which you do NOT need to use.

### Moving Your Company From Good To Great<sup>85</sup>

**Jaime Taets**

Forbes Councils Member

*Chief Vision Officer and Founder of Keystone Group International*

Most organizations and leaders are good at what they do. They achieve success and reach their financial goals. Yet their organizations and their employees aren't reaching their full potential. It often feels harder than it should to reach the results. **1)** ... . The reason why this happens is that there is a fine yet very important difference between being a good company or a good leader and being a great company with great leaders.

Let me give you an analogy. Every day, week and month, your business is running races. It could be a merger or acquisition, the launch of a new product or service, a new market opportunity, or a change in leadership. **2)** ... . The difference is in how they get to the finish line. A "good" company gets to the finish line. A "great" company gets to the same finish line, but **3)** ... . Here are some things you can do to start moving your teams from good to great.

**1. Be transparent.** Trust is built during the races we run. In the hard times, we have the opportunity to build the most trust with our teams. **4)** ... . Be honest about where you are at in the race, what things you know for sure and what things you are still trying to understand. Our teams want to know the truth, and they will help us navigate if we can share honestly with them about the successes and obstacles we will face.

**2. Take a change management approach.** Pay attention to the channels in the organization to see how your people are dealing with change. Are they fully committed or **5)** ... . In order for any growth or change to be successful, we need to be constantly checking how people feel by paying attention to what they are saying and, more importantly, not saying. Do not assume everyone is involved in the change, show the new destination to them and then support them as they help you to plan how to get there.

**3. Increase your communication channels.** The strongest and most successful (i.e., "great") organizations know that communication is the key to achieving success. It is the way to get the entire team rowing in the same direction, even when the path is hard. Examine your communication channels and **6)** ... . We often have good communication flowing down into the organization, but it's not two-directional, so we don't get real-time feedback flowing back up to inform next steps or changes. Communication is core to being a great company, and taking a hard look at how you can improve in this area will reap rewards for each new race you have to run.

---

<sup>85</sup> Taets, J. (12 de abril de 2021). Moving Your Company from Good to Great. *Forbes*.

<https://www.forbes.com/sites/forbesbusinesscouncil/2021/04/12/moving-your-company-from-good-to-great/?sh=3d618f982473>

- A) Our people just don't want to run a race like that ever again.
- B) it uses the opportunity to make its people improve along the way.
- C) So they push a little harder, work a little more and get just a slight increase in results.
- D) That trust building begins with transparency.
- E) assess whether these channels are sufficient to allow for information to flow in all directions within the organization.
- F) We will always have races that our teams are running and both good companies and great companies can make it to the finish line.
- G) are they struggling with the change and just pushing through each day?

**Glossary**

**merger:** (noun) an occasion when two or more companies or organizations join together to make one larger company.

**transparency:** (noun) a situation in which business and financial activities are done in an open way without secrets.

**navigate** (verb) to lead a company

**reap rewards:** to make a big amount of money

RESPUESTAS CORRECTAS: 1) C; 2) F; 3) B; 4) D; 5) G; 6) E

## VII. Instrumento 3, parte 1

1) Read the e-flyer<sup>86</sup> and for each prompt, choose the correct answer: A, B or C.

**SLIM**  
Sri Lanka Institute of Marketing

**LICENSE TO SELL**

The Most Recognized **Sales Skills Development Programme** in Sri Lanka

### Overview

This highly interactive virtual course is designed by the Sri Lanka Institute of Marketing to elevate the standard of sales professionals in Sri Lanka. The trainers will share practical tools, techniques and frameworks throughout the programme which will help you to enhance your knowledge, skills and competencies on sales.

Over eleven weeks, you'll join a group of fellow participants for a weekly 2-hour session led by highly experienced sales and marketing practitioners.

### Programme Content

<p><b>Personal Development</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Personal grooming and branding.</li><li>• Creating a winning attitude.</li><li>• Developing confidence.</li><li>• Productivity multitasking and time management.</li></ul> <p><b>Social Media and Finance</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Effective use of Social Media for sales.</li><li>• Basic finance for sales.</li></ul>	<p><b>Sales Skills Development</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Leveraging technology for better prospecting.</li><li>• Meeting the client and sales presentation skills.</li><li>• Building relationships.</li><li>• Handling objections.</li><li>• Closing techniques.</li></ul>
--	---

Each Wednesday 6.00pm – 8.00pm

Contact Details:  
070 200 3300 | 070 311 0011

**SLIM TRAININGS**  
Broaden your Potential

**RESTART SRI LANKA**

**SLIM**  
50 YEARS OF MARKETING EXCELLENCE

<sup>86</sup> Sri Lanka Institute of Marketing. (2021). *Trainings. Sales Skills Development Programme*. [https://slim.lk/u\\_training](https://slim.lk/u_training). Recuperado: 5 de marzo de 2021.

**1) The Sales Skills Development Programme is**

- A) for people who train staff to work in the sales area.
- B) only for students from the Sri Lanka Institute of Marketing.
- C) for people from Sri Lanka who work in the sales area.

**2) If you take this programme, you will**

- A) present the techniques which are practical to you in sales.
- B) get new ideas to improve your knowledge and abilities in sales.
- C) improve your knowledge and skills in the marketing area.

**3) The programme is**

- A) two days a week.
- B) early in the afternoon.
- C) more than two months long.

**4) In this programme you will learn to**

- A) manage social networks for sales.
- B) handle complex financial concepts.
- C) concentrate on one task only.

**5) To get more information about this programme, you can**

- A) join a Zoom meeting.
- B) make a phone call.
- C) visit the Institute website.

**Glossary**

**enhance:** (verb) to improve something.

**framework:** (noun) a system of rules, ideas, or beliefs that is used to plan or decide something.

**grooming:** (noun) the things that you do to make your appearance neat and clean.

**leverage** (verb) to use something you already have to achieve something better.

**closing:** (noun) the act of finishing business for the day.

**RESPUESTAS CORRECTAS: 1) C; 2) B; 3) C; 4) A; 5) B**

## VIII. Instrumento 3, parte 2

2) You are going to read an article about how to launch an e-commerce. Six clauses /sentences have been removed from the text. Choose from clauses/sentences A-G the one which fits each gap (1-6). There is one extra clause/sentence which you do NOT need to use.

### Tips For Launching An E-Commerce In 2021<sup>87</sup>

**Stefano Mongardi**

Forbes Councils Member

Founder of *TheWebMate*, shaping marketing strategies in a digital world.

2020 has confirmed how important it is today to have an established online presence in order to sell online. Consumers spent more time on social media and buying online, and 1) ... . 2021 will be the consolidation of a booming industry, but how can you start your e-commerce today?

#### Product

Before even starting to sell online, you need to do market research and make sure that the product you want to sell isn't already in an oversaturated niche. You can check in a specific country or market, or by checking the volume of research for a specific product. Google Trends is a powerful free tool you can use to check keywords on the intention to purchase a product in a specific time frame. 2) ... .

#### Platform

First things first, you need to pick the right platform. There are many e-commerce software and apps you can use out there, but you also need to consider the integration opportunities available. 3) ... . This platform also integrates with many other websites in case you need to scale your business in the future. Amazon is the biggest marketplace where you can sell your product, but you will face increasing competition, especially if you sell a generic product. The best thing to do would be to sell on both platforms and establish a presence on Amazon and your own e-commerce.

#### Promotion

People are spending hours on social media every day but each platform has its own audience. Facebook and Instagram have a large and wide audience with several places available, but 4) ... . TikTok, for example, is the most popular app among Generation Z. Pinterest might be an option if you are targeting females over 25. Influencer marketing is one of the most popular options to show your brand to a big number of people, make them talk about it, know it and eventually buy it. Google Ads is also one of the best ways to increase sales by targeting people looking for a specific product. On social media, we are targeting passive buyers who might be interested in our product. With Google, we are targeting active buyers who are already looking for a product and might be ready to buy.

#### Shipping

When you launch an e-commerce brand, shipping is one of the most important things to deal with. You can decide to use Amazon distribution services to ship the product for you, or 5) ... . These choices are to be considered in case you don't have your own warehouse.

---

<sup>87</sup> Mongardi, S. (28 de enero de 2021). Tips For Launching An E-Commerce In 2021. *Forbes*.

<https://www.forbes.com/sites/forbesagencycouncil/2021/01/28/tips-for-launching-an-e-commerce-in-2021/?sh=7b3e94875188>

## Customer Service

Last but not least is customer service — probably the most important piece for your e-commerce business in 2021. If you want to build a sustainable brand, 6) ... . You can hire a freelancer on different platforms at first or hire an in-house team.

- A) In my opinion, Shopify offers one of the best and easiest to use platforms with a huge app ecosystem.
- B) many brands realized they need to seriously consider investing in e-commerce.
- C) you need to focus on fast and effective customer service in order to keep your customers satisfied.
- D) You can also use Amazon to check if the niche you are considering is already full of similar products with many reviews.
- E) These are just a few tips if you are considering launching your own e-commerce brand in 2021.
- F) you can decide to partner with another company, which will deal with the shipping for you.
- G) these social networks might not be the best options if you are trying to reach a younger audience.

### Glossary

**niche:** (noun) an opportunity to provide a product or service that no other company provides.

**keyword:** (noun) a word that you type into a computer so that the computer will find information that contains that word.

**review:** (noun) a short text in which somebody expresses their opinion about a product.

**ecosystem:** (noun) a group of things, for example apps, that work well together.

**time frame:** (noun) a particular period of time in which something must be done.

**generic:** (adjective): a generic product does not have a brand name and does not belong to a particular company so any company can manufacture it.

**sustainable:** (adjective) able to continue at the same level for a period of time.

**shipping:** (noun) the act of sending goods from one place to another.

RESPUESTAS CORRECTAS: 1) B; 2) D; 3) A; 4) G; 5) F; 6) C

## IX. Instrumento 4, parte 1

1) Read the first page of a digital brochure<sup>88</sup>. For each prompt, choose the correct answer: A, B or C.



# Managing HUMAN RESOURCES

An Intensive 2-day Seminar

**We're coming to your area ...**

**This program was created especially for human resources managers and directors. Attend and learn ...**

- Which legal land mines are costing companies millions ... and how to ensure you're not at risk
- How new health care and strict privacy laws impact your organization
- Where your organization is at greatest risk in the event of workplace violence or a major emergency
- Why social media could be a nightmare for your organization ... and its surprising benefits to HR pros
- How to work effectively with managers and staff and reduce the rework, frustration and stress that occur from people not doing what they're supposed to do

**See pages 4 – 5 for your comprehensive agenda.**

Enroll today at [skillpath.com/MGHR2](https://skillpath.com/MGHR2)  
or call **1-800-873-7545**.



<sup>88</sup> SkillPath. (2021). *In-person events. Managing Human Resources*. <https://skillpath.com/seminar/managing-human-resources>. Recuperado: 5 de marzo de 2021.

**1) The seminar is**

- A) twice a week.
- B) two days long.
- C) two days a month.

**2) The seminar is aimed at**

- A) people in senior positions in human resources.
- B) people who study human resources management.
- C) people in junior positions in human resources.

**3) In this programme you will learn to**

- A) help staff to redo their work in an effective way.
- B) benefit from using social media in human resources.
- C) prevent the impact of new laws on your organisation.

**4) For more information about the topics in this seminar, you have to**

- A) go to the training centre.
- B) visit a social networking site.
- C) continue reading the brochure.

**5) To register, you have to**

- A) go to a website.
- B) send an e-mail.
- C) enter a number.

**Glossary**

**land mine:** (noun) used figuratively, a situation that is likely to cause problems in a company.

**in the event of (sth.):** if something happens

**pro:** (noun) *informal* professional

**rework:** (verb) to make changes to a piece of work to make it more effective or suitable.

**comprehensive:** (adjective) complete.

**agenda:** (noun) a list of topics to be discussed.

**enroll:** (verb) to register

**RESPUESTAS CORRECTAS: 1) B; 2) A; 3) B; 4) C; 5) A**

## X. Instrumento 4, parte 2

2) You are going to read an article about the challenges the Human Resources department is facing these days. Six clauses/ sentences have been removed from the text. Choose from clauses/sentences A-G the one which fits each gap (1-6). There is one extra clause/ sentence which you do NOT need to use.

### Three Challenges Facing Human Resources Right Now<sup>89</sup>

John M. O'Connor

Forbes Councils Member

The demands of diversity, equity and inclusion, a more hybrid workplace and an era of impoliteness look to change the workforce challenges for human resources. Here are some of the new challenges and ideas for how HR can adapt to them:

#### Challenge: Diversity, Equity And Inclusion

This topic matters and is here to stay. Companies that seem more advanced now try to measure progress in the area they call DEI. But if you are not a bigger company with a rather unlimited budget, the DEI measurements sometimes depend on how one person feels or how a small group seems to understand what this concept means. Creating new policies and resources to make work environments more inclusive, equitable and productive will be the key to building a true culture of acceptance, integration and inclusion.

1) ... . However, HR must also include LGBTQ people, people with disabilities, veterans, etc.

**Idea To Help:** Don't concentrate only on a quick workshop or one aspect of the DEI definition. Find out what other companies do to measure DEI and ensure that 2) ... .

#### Challenge: The New Hybrid Office

Will people work from home? How will HR create the best, most productive work environment for the new remote business culture? How will HR deal with the frustration of bosses who feel that in-person work is the best way? 3) ... . This tension will grow and create both conflict and opportunity. HR will be in the middle of it. The new hybrid office will create a fresh set of challenges where HR will have to balance paid leave, flexible work and productivity with the emotional concerns, demands, fears and opportunities the new normal represents.

**Idea To Help:** Even if you have a small budget, work with your senior management to create a hybrid option for both people who want to work remotely and 4) ... . Measurements should be based on productivity, output and anything else that can be quantified.

#### Challenge: How You Handle Incoming And Exiting Talent

To compete in this marketplace, HR has the opportunity to recruit, retain and politely handle talent decisions along with the entire leadership of the organization. Perceptions of biases in hiring, training and firing people will be more important than ever in this new work world. 5) ... . Now, more than ever, HR must also delicately handle and care for those it must let go by helping people find new employment and spending money on generous severance packages and outplacement programs.

**Idea To Help:** Show the people you work for that you care about them. Invest in training and coaching for at least the midlevel employees. Don't let someone who has worked for you well go without offering them your help. Severance packages help, but also 6) ... . This creates the reputation you have tried to achieve as you improve and adapt to HR's new challenges.

---

<sup>89</sup> O'Connor, J. (27 de abril de 2021). Three Challenges Facing Human Resources Right Now. *Forbes*.

<https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2021/04/27/three-challenges-facing-human-resources-right-now/?sh=e5e33fc7a6d9>

- A) let people know they will get help in finding new employment if there is a reduction in staff.
- B) HR depends on human capital, and that human capital needs to be more skilled.
- C) Your values need to be reflected in how you attract, interview, integrate and create the new employee experience.
- D) those who are successful within a more collaborative in-person environment.
- E) And how will HR balance that with people who want to work from home?
- F) For some, DEI has become just about racial equality.
- G) you are building a widely accepted view on DEI for all who may face bias in the workplace.

### Glossary

**hybrid:** (adjective) including different people.

**DEI:** abbreviation for Diversity, Equity and Inclusion

**LGBTQ:** abbreviation for lesbian, gay, bisexual, transgender and queer (or questioning)

**workshop:** (noun) a meeting in which people learn about a subject.

**in-person:** (adjective) involving someone's physical presence rather than communication by email, phone, etc.

**output:** (noun) the amount of goods and services produced by a particular company.

**incoming:** (adjective) about to start doing a job.

**exiting:** (adjective) leaving a job or organization.

**severance package:** (noun) the pay and other advantages that an employee receives when their employment is ended by the management.

**outplacement:** (noun) help with finding a new job that a company gives to someone they can no longer employ.

**coaching:** (noun) the activity of providing training for people.

**midlevel:** (adjective) below the top level of management.

RESPUESTAS CORRECTAS: 1) F; 2) G; 3) E; 4) D; 5) C; 6) A

## XI. Texto del instrumento 1, parte 2

### XI.I Texto original

#### **Career Vs. Professionalism: The Importance Of Continuous Learning In The 21st Century<sup>90</sup>**

##### **Mila Semeshkina**

Forbes Councils Member

##### **Forbes Business Council**

COUNCIL POST | Membership (fee-based)

##### **Small Business**

*Mila Semeshkina is Founder and CEO at [Lectera.com](https://www.lectera.com), Expert in Fast Education*

We rarely think about it, but building a career is a relative novelty. Depending on the country, it wasn't until the 18th or 19th centuries that people began to build careers. Before, something that resembled a career was limited to nobility and military personnel.

The industrial revolution required larger productions and increased demand for people's hands. Even the English noun "career" in our current understanding has only been in use since the 19th century and derives from the traditional meaning of "moving fast." The same applies to another word, "professionalism." Although professionalism is often used today to describe someone's conduct or behavior in the workplace, it was first used to describe the qualities that marked a profession.

To succeed in business today, I believe it's important to understand the difference between the two to succeed in today's business environment.

##### **Professionalism is not equal to career.**

There were many changes in the way we worked in the 20th century, but career and professionalism always went hand in hand. The realities of the 21st century confirm that you cannot stop being a professional and continue to be in demand. At least 66% of companies report trouble in filling skilled jobs. Since we need more skilled managers and workers, the market no longer needs people who only do a few things. The market needs high performers, people who can achieve results in any changing condition.

I believe this is true, in part, because the life cycle of companies has decreased. For example, in the U.S., the average life span of a company was more than 60 years in the 1950s, and now it has dropped to under 20 years. And if you take new ventures, about 50% of businesses close within the first 5 years. Thus, employees often need to change employers several times during their lifetimes.

Another important factor is technological change. Professions are now often divided into two blocks: those that can be improved and upgraded and those that simply disappear. Consequently, a person also has two alternatives: constantly learning, acquiring new skills and practicing them or leaving the job market, since the market itself no longer needs their main area of expertise.

---

<sup>90</sup> Semeshkina, M. (23 de marzo de 2021). Career Vs. Professionalism: The Importance Of Continuous Learning In The 21st Century. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/forbesbusinesscouncil/2021/03/23/career-vs-professionalism-the-importance-of-continuous-learning-in-the-21st-century/?sh=1d5b764a1b94>

The perception of a career and a professional path has completely changed. Until recently, a career in a field meant you grew from an absolute beginner to a professional and followed this path throughout your life. Now people change positions, and perhaps even change professions, and accumulate skills and information from different areas. A person can change a profession several times in their life — this is normal. The new generation is not afraid of this; even within one company, 60% of Generation Z workers expect to change roles in two years. Today your career development can be anything. Time changes and the needs change.

A 21st-century professional is a person with cutting-edge hard skills that are brought to the level of perfection and advanced soft skills. What are these soft skills in demand? In my company, we see constant demand for courses on leadership, communication skills and sales skills. Efficiency is another very important skill. If you are well trained but ineffective, you will not bring results to your business or the company you work for, and you will simply have to leave the market.

Flexibility is also very important, as a professional must constantly adapt to changing market conditions. A professional is not only a person who knows how to do something the best in their field but also someone who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills. If you don't constantly adapt to the changing world, don't study, you will lose your professionalism quickly. You can be a professional in a small niche, making you a unique specialist, but even a unique specialist requires continuous learning. A professional must develop their competencies to keep up with changes.

**Career always implies professionalism.**

On the other hand, a great career is impossible without professionalism. Only professionals will grow in their careers. If you do not represent yourself as a professional, if you do not bring results to the company, then you'll most likely be out of the market. And what kind of professional development can we talk about then?

The market wants professionals who are willing to invest in themselves, their growth, their development, their practice. Therefore, I believe only the professionals will survive the technological challenge and keep their jobs. We simply underestimate how quickly we are progressing. A recent report from McKinsey is called “The Next Normal. The recovery will be digital.” The world needs creative professionals who can help companies stay afloat in an absolutely unstable world that changes every day. Therefore, a career is professionalism, but professionalism does not necessarily mean a career.

There is a silver lining: There are so many new opportunities in the world and new professions, technologies and areas of knowledge. There is a steady increase in the availability of education, and it turns out that we are no longer constrained by any framework. We no longer need five years to get a new profession and then work our entire lives in the same job at the same company. We have infinite opportunities to explore, change professions or companies, and restart as many times as we wish to.

## XI.II Adaptación del texto al nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE

### Career Vs. Professionalism: The Importance Of Continuous Learning In The 21st Century

#### Mila Semeshkina

Forbes Councils Member

#### Forbes Business Council

COUNCIL POST | Membership (fee-based)

#### Small Business

*Mila Semeshkina is Founder and CEO at [Lectera.com](http://Lectera.com), Expert in Fast Education*

(...)To succeed in business today, I believe it's important to understand the difference between [“career” and “professionalism”]<sup>91</sup> (...).

Professionalism is not equal to career. There were many changes in the way we worked in the 20th century, but career and professionalism always went hand in hand.<sup>92</sup> The realities of the 21st century confirm that you cannot stop being a professional and continue to be in demand. At least 66% of companies report trouble in filling skilled jobs. Since we need more skilled managers and workers, the market no longer needs people who only do a few things<sup>93</sup>. The market needs high performers, people who can achieve results in any changing condition.

I believe this is true, in part, because the life cycle of companies has decreased. For example, in the U.S., the average life span<sup>94</sup> of a company was more than 60 years in the 1950s, and now it<sup>95</sup> has dropped to under 20 years. And if you take new *ventures*<sup>96</sup>, about 50% of businesses close within the first 5 years. Thus, employees often need to change employers several times during their lifetimes.

Another important factor is technological change. Professions are now often divided into two blocks: those that can be improved and upgraded<sup>97</sup> and those that simply disappear. Consequently, a person also has two

---

<sup>91</sup> Se realizó un resumen de la información presentada en los primeros párrafos del texto original, puesto que la extensión de éste excede la definida en el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2, definido para ICE.

<sup>92</sup> La frase “*went hand in hand*” (C1) fue reemplazada por “*always had a strong relation*”. “*Have*” corresponde al nivel A1; “*strong*”, al A2; “*relation*”, al B2 y es de origen latino.

<sup>93</sup> Se reemplazó la oración condicional por dos oraciones: “*The reason why this happens is that we need more skilled managers and workers. The market no longer needs people who only do a few things.*”

<sup>94</sup> “*Life span*” corresponde al nivel C2. Se reescribió esta cláusula de la siguiente manera: “*a company remained open for more than 60 years*”

<sup>95</sup> Se reemplaza por “*that period of time*” para facilitar la comprensión de esta cláusula.

<sup>96</sup> Todos los términos en letra negrita y cursiva se incluyeron en un glosario, por ser términos específicos del campo disciplinar, desconocidos para el estudiantado, o exceder el nivel B1.2.

<sup>97</sup> Se mantuvo “*improved*” y se eliminó “*and upgraded*”. “*Improved*” deriva de “*improve*”, término correspondiente al nivel A2, presentado en el material de estudio. “*Upgraded*”, correspondiente al nivel B2, no resulta de fácil comprensión para el estudiantado puesto que no tiene origen latino.

alternatives: constantly learning, acquiring new skills and practicing them or leaving the job market<sup>98</sup>, since the market itself no longer needs their main area of *expertise*.

The perception of a career and a professional path<sup>99</sup> has completely changed. Until recently, a career in a field meant you grew from an absolute beginner to a professional<sup>100</sup> and followed this path<sup>101</sup> throughout your life. Now people change positions, and perhaps even change professions, and accumulate skills and information from different areas. A person can change a profession several times in their life — this is normal. The new generation is not afraid of this; even within one company, 60% of **Generation Z** workers expect to change roles in two years. Today your career development can be anything. Time changes and the needs change.

A 21st-century professional is a person with cutting-edge<sup>102</sup> *hard skills* that are brought to the level of perfection and advanced *soft skills*. What are these soft skills in demand? In my company, we see constant demand for courses on leadership, communication skills and sales skills. Efficiency is another very important skill. If you are well trained but ineffective<sup>103</sup>, you will not bring results to your business or the company you work for, and you will simply have to leave the market.

Flexibility is also very important, as a professional must constantly adapt to changing market conditions. A professional is not only a person who knows how to do something the best in their field but also someone who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills.<sup>104</sup> If you don't constantly adapt to the changing world, don't study, you will lose your professionalism quickly. You can be a professional in a small niche, making you a unique specialist, but even a unique specialist requires continuous learning.<sup>105</sup> A professional must develop their competencies to keep up with changes (...).

---

<sup>98</sup> Se reescribió esta parte del texto. Se redactaron dos oraciones: “*One alternative involves constantly learning, acquiring new skills and practicing them. The other one is leaving the job market (...)*”

<sup>99</sup> “*Path*” corresponde al nivel B2 y no tiene origen latino. La frase “*professional path*” fue reemplazada por “*profession*”(B1).

<sup>100</sup> Esta acepción de “*grow*” corresponde al nivel B2. Se reescribió la cláusula mediante el empleo de “*become*” (A2): “*you became a professional from an absolute beginner*”.

<sup>101</sup> “*Path*” (B2) fue reemplazada por “*profession*” (B1).

<sup>102</sup> “*Cutting-edge*” (C1) fue reemplazada por “*extremely modern*”: “*extremely*” (B1); “*modern*” (A2).

<sup>103</sup> Su nivel no se especifica en los recursos consultados. Fue reemplazada por “*not efficient*”; “*efficient*” corresponde al nivel B1.

<sup>104</sup> “*Not only ... but also...*” corresponde al nivel B2. Se decidió reescribir esta oración y unir las cláusulas empleando el conector “*and*”: “*A professional is a person who knows how to do something the best in their field and adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills*”.

<sup>105</sup> Se redactaron dos oraciones: “*You can be a professional in a small niche, which makes you a unique specialist. However, even a unique specialist requires continuous learning.*”

## XII. Texto del instrumento 2, parte 2

### XII.I Texto original

#### **Moving Your Company From Good To Great<sup>106</sup>**

##### **Jaime Taets**

Forbes Councils Member

##### **Forbes Business Council**

COUNCIL POST| Membership (fee-based)

##### **Small Business**

*Chief Vision Officer and Founder of Keystone Group International*

Most organizations and leaders are good at what they do. They achieve success and hit their metrics and financial goals. Yet their organizations and their employees aren't reaching their full potential. It often feels harder than it should to reach the results. So they push a little harder, work a little more and get just a slight increase in results. What they don't realize is that there is a subtle yet very important difference between being a good company or a good leader and being a great company with great leaders.

Let me give you an analogy. Every day, week and month, your business is running races. It could be a merger or acquisition, the launch of a new product or service, a new market opportunity, or a change in leadership. We will always have races that our teams are running and both good companies and great companies can make it to the finish line. The difference is in how they get to the finish line.

From the outside, it appears we are successful because we crossed the finish line, yet many times behind the scenes, our team members are exhausted and burned out and have broken down trust with one another to get to the finish line. We made it to the finish line! Our people just don't want to run a race like that ever again.

A "good" company gets to the finish line. A "great" company gets to the same finish line, but they use the opportunity to build their people up along the way. They run the race differently; at the end, their team members are still tired, but they are engaged and have built trust with one another along the way. Together, they realize they can do hard things.

Both companies look successful from the outside, but the subtle difference is how they reached success. Here are some things you can do to start moving your teams from good to great.

#### **1. Be transparent.**

Trust is built during the races we run. In the hard times, we have the opportunity to build the most trust with our teams. That trust building begins with transparency. Be open about where you are at in the race, what things you know for certain and what things you are still figuring out. Our teams want to know the truth, and they will help us navigate if we can share openly with them about the successes and obstacles we will face.

#### **2. Take a change management approach.**

Pay attention to the channels in the organization to see how your people are dealing with change. Are they fully committed, or are they struggling with the change and just pushing through each day? In order for any

---

<sup>106</sup> Taets, J. (12 de abril de 2021). Moving Your Company from Good to Great. *Forbes*.

<https://www.forbes.com/sites/forbesbusinesscouncil/2021/04/12/moving-your-company-from-good-to-great/?sh=3d618f982473>

growth or change to be successful, we need to be constantly monitoring how people feel by paying attention to what they are saying and, more importantly, not saying. Do not assume everyone is on board with the change; cast the vision of the new destination and then support them as they help figure out how to get you there.

### **3. Increase your communication channels.**

The strongest and most successful (i.e., “great”) organizations know that communication is the key to achieving success. It is the way to get the entire team rowing in the same direction, even when the path is hard. Examine your communication channels and assess whether they are sufficient to allow for information to flow in all directions within the organization. We often have good communication flowing down into the organization, but it’s not two-directional, so we don’t get real-time feedback flowing back up to inform next steps or pivots. Communication is core to being a great company, and taking a hard look at how you can improve in this area will reap rewards for each new race you have to run.

The difference between good companies and great companies might be hard to tell from the outside, but from the inside, it is a competitive advantage to allow you to do more with less, increase the performance levels of your employees and create an environment where you can beat your competition with agility and strength.

Instead of having your eyes on the finish line, keep an eye on what’s going on around you as you run the race. Pay attention to what you are hearing and seeing, as well as the clues that will tell you how the race is going and if your team has the endurance to finish. Figure out what your team needs to make the transition from good to great.

# Moving Your Company From Good To Great

**Jaime Taets**

Forbes Councils Member

**Forbes Business Council**

COUNCIL POST | Membership (fee-based)

Small Business

Chief Vision Officer and Found

Most organizations and leaders are good at what they do. They achieve success and hit their metrics<sup>107</sup> and financial goals. Yet their organizations and their employees aren't reaching their full potential. It often feels harder than it should to reach the results. So they push a little harder, work a little more and get just a slight increase in results. What they don't realize<sup>108</sup> is that there is a subtle<sup>109</sup> yet very important difference between being a good company or a good leader and being a great company with great leaders.

Let me give you an analogy. Every day, week and month, your business is running races. It could be a **merger**<sup>110</sup> or acquisition, the launch of a new product or service, a new market opportunity, or a change in leadership. We will always have races that our teams are running and both good companies and great companies can make it to the finish line. The difference is in how they get to the finish line. (...)

A "good" company gets to the finish line. A "great" company gets to the same finish line, but they use<sup>111</sup> the opportunity to build their people up<sup>112</sup> along the way. (...) Here are some things you can do to start moving your teams from good to great.

**1. Be transparent.** Trust is built during the races we run. In the hard times, we have the opportunity to build the most trust with our teams. That trust building begins with **transparency**<sup>113</sup>. Be open<sup>114</sup> about where

---

<sup>107</sup> Esta acepción de "hit" corresponde al nivel C1. El nivel de "metrics" no se especifica en los recursos consultados. Esta cláusula fue reemplazada por otra más accesible para el estudiantado: "reach their goals"; "reach" corresponde al nivel B2 y es presentada en el material de estudio; "goals" corresponde al nivel B1.

<sup>108</sup> Esta estructura gramatical corresponde al nivel C2. Fue reemplazada por una cláusula relativa acorde al nivel del estudiantado: "The reason why this happens (...)".

<sup>109</sup> "Subtle" (C2) fue reemplazada por "fine" (C2), palabra de origen latino, con una ortografía similar a su traducción al español: "fina".

<sup>110</sup> Los términos en letra negrita y cursiva se incluyeron en un glosario; son específicos del campo de las ciencias económicas y desconocidos para el estudiantado.

<sup>111</sup> Esta estructura fue reemplazada por "it uses". Se asumió que, de esta manera, la relación entre esta cláusula y la anterior sería más fácil de comprender.

<sup>112</sup> "Build up" corresponde al nivel C1. Se reescribió esta frase de la siguiente manera: "make its people improve". "Make sb. do sth." corresponde al nivel B1; "improve", al A2.

<sup>114</sup> Esta acepción de "open" corresponde al nivel C2. El término fue reemplazado por "honest" (B1).

you are at in the race, what things you know for certain<sup>115</sup> and what things you are still figuring out<sup>116</sup>. Our teams want to know the truth, and they will help us *navigate* if we can share openly<sup>117</sup> with them about the successes and obstacles we will face.

**2. Take a change management approach.** Pay attention to the channels in the organization to see how your people are dealing with change. Are they fully committed, or are they struggling with the change and just pushing through each day? In order for any growth or change to be successful, we need to be constantly monitoring<sup>118</sup> how people feel by paying attention to what they are saying and, more importantly, not saying. Do not assume everyone is on board with the change<sup>119</sup>; cast the vision of the new destination<sup>120</sup> and then support them as they help figure out how to get you there.<sup>121</sup>

**3. Increase your communication channels.** The strongest and most successful (i.e., “great”) organizations know that communication is the key to achieving success. It is the way to get the entire team rowing in the same direction, even when the path is hard. Examine your communication channels and assess whether they<sup>122</sup> are sufficient to allow for information to flow in all directions within the organization<sup>123</sup>. We often have good communication flowing down into the organization, but it’s not two-directional, so we don’t get real-time feedback flowing back up to inform next steps or pivots<sup>124</sup>. Communication is core to being a great company, and taking a hard look at how you can improve in this area will *reap rewards* for each new race you have to run. (...)

---

<sup>115</sup> “Certain” (C1) fue reemplazada por “sure” (A2).

<sup>116</sup> “Figuring out” corresponde al nivel B2 pero no tiene origen latino. Fue reemplazada por “trying to understand”. “Try” y “understand” corresponden al nivel A2.

<sup>117</sup> “Openly” (C1) fue reemplazada por “honestly” (B2), derivada de “honest”, de origen latino.

<sup>118</sup> “Monitoring” (C1) fue reemplazada por “checking”(A2).

<sup>119</sup> “On board” corresponde al nivel C2. La frase fue reescrita de la siguiente manera: “involved in the change”. “Involve” corresponde al nivel B1.

<sup>120</sup> El nivel de “cast the vision” no se especifica en los recursos consultados. Se reescribió la cláusula de la siguiente manera: “show the new destination to them”; “show” corresponde al nivel A1.

<sup>121</sup> “Figure out” corresponde al nivel B2 pero no tiene origen latino; se reescribió la cláusula de la siguiente manera: “help you to plan how to get there”; “plan” corresponde al nivel B1.

<sup>122</sup> “They” fue reemplazado por “these channels” para facilitar la identificación de la relación de coherencia referencial entre esta cláusula y la anterior.

<sup>124</sup> Su nivel no se especifica en los recursos consultados; fue reemplazada por “changes”(A2).

## XIII. Texto del instrumento 3, parte 2

### XIII.I Texto original

#### Tips For Launching An E-Commerce In 2021<sup>125</sup>

##### **Stefano Mongardi**

Forbes Councils Member

##### **Forbes Agency Council**

COUNCIL POST | Membership (fee-based)

##### **Leadership**

*Founder of TheWebMate, shaping marketing strategies in a digital world.*

2020 has confirmed how important it is today to have an established online presence in order to sell online.

Consumers spent more time on social media and buying online, and many brands realized they need to seriously consider investing in e-commerce.

2021 will be the consolidation of a booming industry, but how can you start your e-commerce today?

##### **Product**

Before even starting to sell online, you need to do market research and make sure that the product you want to sell isn't already in an oversaturated niche. You can check in a specific country or market, or by checking the volume of research for a specific product.

Google Trends is a powerful free tool you can use to check keywords on the intention to purchase a product in a specific time frame. You can also use Amazon to check if the niche you are considering is already full of similar products with many reviews.

Having competition is not necessarily a bad thing. Actually, it's quite the opposite. But you need to realize how your product will offer a unique selling proposition if you are new on the market.

##### **Platform**

First thing's first, you need to pick the right platform. There are many e-commerce software and apps you can use out there, but you also need to consider the integration opportunities available.

In my opinion, Shopify offers one of the best and easiest to use platforms with a huge app ecosystem. It also integrates with many other websites in case you need to scale your business in the future.

Amazon is the biggest marketplace where you can sell your product, but you will face increasing competition, especially if you sell a generic product.

The best thing to do would be to sell on both platforms and establish a presence on Amazon and your own e-commerce.

This is the best way to build your brand from the ground up and be the owner of your customers.

##### **Promotion**

People are spending hours on social media on a daily basis, but each platform has its own audience and demographic.

Facebook and Instagram have a large and wide audience with several placements available, but they might not be the best options if you are trying to reach a younger demo. TikTok, for example, is the most popular app among Generation Z. Pinterest might be an option if you are targeting females over 25.

---

<sup>125</sup> Mongardi, S. (28 de enero de 2021). Tips For Launching An E-Commerce In 2021. *Forbes*.

<https://www.forbes.com/sites/forbesagencycouncil/2021/01/28/tips-for-launching-an-e-commerce-in-2021/?sh=7b3e94875188>

Influencer marketing is one of the most popular options to spread your brand and ignite word of mouth in order to create awareness and eventually sales.

Google Ads is also one of the best ways to increase sales by targeting people looking for a specific product. On social media, we are targeting passive buyers who might be interested in our product. With Google, we are targeting active buyers who are already looking for a product and might be ready to buy.

### **Shipping**

When you launch an e-commerce brand, shipping is one of the most important things to deal with. You can decide to use Amazon FBA (Fulfillment by Amazon) to ship the product for you, or you can decide to partner with a third party, which will deal with the handling and shipping for you.

These choices are to be considered in case you don't have your own warehouse and fulfillment center.

### **Customer Care**

Last but not least is customer care — probably the most important piece for your e-commerce business in 2021.

If you want to build a sustainable brand, you need to focus on fast and effective customer care in order to keep your customers satisfied. You can hire a freelancer on different platforms at first or hire an in-house team.

These are just a few tips if you are considering launching your own e-commerce brand in 2021. Actionable tips are great, but it's even better to start and test. Hands-on experience will be the best way to learn and understand what's working and what's not. It's also the best way to validate your idea or product and understand what is the right market.

## XIII.II Adaptación del texto al nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE

### Tips For Launching An E-Commerce In 2021

**Stefano Mongardi**

Forbes Councils Member

**Forbes Agency Council**

COUNCIL POST| Membership (fee-based)

Leadership

Founder of *TheWebMate*, shaping marketing strategies in a digital world.

2020 has confirmed how important it is today to have an established online presence in order to sell online. Consumers spent more time on social media and buying online, and many brands realized they need to seriously consider investing in e-commerce.

2021 will be the consolidation of a booming industry, but how can you start your e-commerce today?

#### Product

Before even starting to sell online, you need to do market research and make sure that the product you want to sell isn't already in an oversaturated *niche*<sup>126</sup>. You can check in a specific country or market, or by checking the volume of research for a specific product.

Google Trends is a powerful free tool you can use to check *keywords* on the intention to purchase a product in a specific *time frame*. You can also use Amazon to check if the niche you are considering is already full of similar products with many *reviews*. (...)

#### Platform

First things first, you need to pick the right platform. There are many e-commerce software and apps you can use out there, but you also need to consider the integration opportunities available.

In my opinion, Shopify offers one of the best and easiest to use platforms with a huge app *ecosystem*. It<sup>127</sup> also integrates with many other websites in case you need to scale your business in the future.

Amazon is the biggest marketplace where you can sell your product, but you will face increasing competition, especially if you sell a *generic* product.

The best thing to do would be to sell on both platforms and establish a presence on Amazon and your own e-commerce. (...)

#### Promotion

People are spending hours on social media on a daily basis<sup>128</sup>, but each platform has its own audience and demographic<sup>129</sup>.

Facebook and Instagram have a large and wide audience with several placements<sup>130</sup> available, but these social networks might not be the best options if you are trying to reach a younger demo<sup>131</sup>. TikTok, for example, is the most popular app among Generation Z. Pinterest might be an option if you are targeting females over 25.

---

<sup>126</sup> Los términos en letra negrita y cursiva se incluyeron en un glosario, dado que exceden el nivel B1.2 o son específicos del campo disciplinar y desconocidos para el estudiantado.

<sup>127</sup> Fue reemplazado por "This platform" con el propósito de facilitar el reconocimiento de la relación de coherencia referencial entre esta oración y la anterior.

<sup>128</sup> No se especifica el nivel de esta frase en los recursos consultados; fue reemplazada por "every day"(A1).

<sup>129</sup> Se eliminó esta parte de la oración. El nivel de "demographic" no se especifica en los recursos consultados; se eliminó esta palabra y se mantuvo su sinónimo: "audience"(B2), término específico del campo disciplinar, presentado en el material de estudio.

<sup>130</sup> Su nivel no se especifica en los recursos consultados; fue reemplazada por "places" (B1).

<sup>131</sup> Su nivel no se especifica en los recursos consultados; fue reemplazada por "audience" (B2), término específico del campo disciplinar, presentado en el material de estudio.

Influencer marketing is one of the most popular options to spread your brand<sup>132</sup> and ignite word of mouth<sup>133</sup> in order to create awareness and eventually sales<sup>134</sup>.

Google Ads is also one of the best ways to increase sales by targeting people looking for a specific product. On social media, we are targeting passive buyers who might be interested in our product. With Google, we are targeting active buyers who are already looking for a product and might be ready to buy.

### **Shipping**

When you launch an e-commerce brand, *shipping* is one of the most important things to deal with. You can decide to use Amazon FBA (Fulfillment by Amazon)<sup>135</sup> to ship the product for you, or you can decide to partner with a third party<sup>136</sup>, which will deal with the handling<sup>137</sup> and shipping for you.

These choices are to be considered in case you don't have your own warehouse and fulfillment center<sup>138</sup>.

### **Customer Care**<sup>139</sup>

Last but not least is customer care — probably the most important piece for your e-commerce business in 2021.

If you want to build a *sustainable* brand, you need to focus on fast and effective customer care in order to keep your customers satisfied. You can hire a freelancer on different platforms at first or hire an in-house team. (...)

---

<sup>132</sup> “*Spread*” (B2) no tiene origen latino y no se presenta en el material de estudio. La frase se reescribió de la siguiente manera: “*show your brand to a bigger number of people*”; “*show*” corresponde al nivel A1.

<sup>133</sup> El nivel de “*ignite*” no se especifica en los recursos consultados; “*word of mouth*” es una frase específica del campo disciplinar. Como los términos no se presentan en el material de estudio, se reescribió la cláusula de la siguiente manera: “*make them talk about it*”; “*make sb. do sth.*” corresponde al nivel B1; “*talk*”, al nivel A1.

<sup>134</sup> “*Awareness*” corresponde al nivel C1; se reescribió esta parte del texto de la siguiente manera: “*know it and eventually buy it*”. “*Know*” pertenece al nivel B1; “*buy*”, al A1. Se mantuvo “*eventually*”, ya que a pesar de corresponder al nivel B2, es de origen latino y de fácil comprensión para el estudiantado.

<sup>135</sup> Se reescribió la frase de la siguiente manera: “*Amazon distribution services*”. “*Fulfillment*” es una palabra específica del campo disciplinar. Dado que no se presenta en el material de estudio, ésta fue reemplazada por “*distribution services*”; “*distribution*” también es un término específico, introducido en el material de estudio.

<sup>136</sup> Frase específica del campo disciplinar. Dado que no se presenta en el material de estudio, ésta fue reemplazada por “*another company*”(A2).

<sup>137</sup> Palabra específica del campo disciplinar. Se omitió en la adaptación. Dado que el término es desconocido para el estudiantado, al igual que su sinónimo, “*shipping*”, sólo se hizo uso de esta última palabra en el texto, cuyo significado se presentó en el glosario.

<sup>138</sup> Esta parte se omitió en la adaptación. “*Fulfillment center*” es un término específico, que no se presenta en el material de estudio. Sólo se mantuvo “*warehouse*”, su sinónimo, que corresponde al nivel C2 y es presentado en el material de estudio.

<sup>139</sup> El término es específico del campo disciplinar y desconocido para el estudiantado. Se reemplazó por el sinónimo “*customer service*”, presentado en el material de estudio.

## XIV. Texto del instrumento 4, parte 2

### XIV.I Texto original

#### Three Challenges Facing Human Resources Right Now<sup>140</sup>

##### **John M. O'Connor**

Forbes Councils Member

##### **Forbes Coaches Council**

COUNCIL POST | Membership (fee-based)

##### **Leadership**

The demands of diversity, equity and inclusion, a more hybrid workplace and an era of incivility look to rock the workforce challenges for human resources. The workplace often does not represent a reprieve from society but merely reflects the nature of that society. But let's not stop there. HR depends on what we call human capital, and that human capital needs to be more knowledgeable, skilled and prepared for these changes than ever before. For an individual, the demands for change, education and adaption creates pressure and anxiety. Those pressures and anxiety often fall in the lap of the HR department.

As a leadership coach, a career coach and business leader, I see the challenges from the point of view of those I serve. Here are the challenges and some ideas for how HR can adapt to them:

##### **Challenge: Diversity, Equity And Inclusion**

No doubt about it, this topic matters and is here to stay. Companies that seem to be ahead of the curve now try to measure progress in the area they call DEI. But if you are not a bigger company with a rather unlimited budget, the DEI measurements come down sometimes to how one person feels or how a small group seems to understand what this concept means. Just workshopping these ideas within the human capital area won't be enough. Creating new policies and resources that work to create more inclusive, equitable and productive work environments will be the key to building a true culture of acceptance, integration and inclusion. For some, DEI has become just about racial equality. This raised awareness is good. But HR must also wrap its arms around LGBTQ people, people with disabilities, veterans, etc.

**Idea To Help:** Don't hyper-focus on a quick workshop or one aspect of the DEI definition. Find out what other companies do to measure DEI and ensure that you are building a widely accepted view of DEI's total outlook for all who may face bias in the workplace. Also, it is important to survey and share the results of the creative ways you can build a culture of education and acceptance versus one of negativity and punishment. Create a positive, uplifting mindset around DEI for everyone. Don't alienate anyone, including those who have not always faced traditional bias.

##### **Challenge: The New Hybrid Office**

Will people work from home? What if someone has the sniffles and comes into the office even though they have the vaccine? How will HR create the best, most productive work environment for the new remote business culture? How will HR deal with the frustration of bosses and leaders who feel that in-person work is the best way and balance that with people who want to work from home? This tension will grow and create both conflict and opportunity. HR will be in the middle of it. The new hybrid office will create a

---

<sup>140</sup> O'Connor, J. (27 de abril de 2021). Three Challenges Facing Human Resources Right Now. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2021/04/27/three-challenges-facing-human-resources-right-now/?sh=e5e33fc7a6d9>

fresh set of challenges where HR will have to balance paid leave, flexible work and productivity with the emotional concerns, demands, fears and opportunities the new normal represents.

**Idea To Help:** HR should make little changes and create as many options as possible to welcome people back into the office and ease the minds of those who may believe they are entering a petri dish for illness. Even if you have a small budget, work with your senior management to create a hybrid option for people who want to work remotely and for those who thrive within a more collaborative in-person environment. Measurements should be based on productivity, output and anything else that can be quantified.

**Challenge: How You Handle Incoming And Exiting Talent**

To compete in this marketplace, HR has the opportunity to recruit, retain and gracefully handle talent decisions along with the entire leadership of the organization. Perceptions of biases in hiring, building and firing people will carry more weight than ever in this new work world. Treating talent like a common commodity or neglecting the care of talent could hurt even the most positive, ambitiously optimistic and progressive HR culture. Your values need to be reflected in how you attract, interview, integrate and create the new employee experience. Now, more than ever, HR must also delicately handle and care for those it must let go by helping people find new employment and not scrimping on generous severance packages and outplacement programs.

**Idea To Help:** Don't neglect the care you show to the people you serve. Invest in onboarding and coaching for at least the midlevel employees. Don't let someone who has served you well go without offering them a hand up, not just a hand out. Severance packages help, but letting someone know they will get help in finding new employment if, by no fault of their own, there must be a downsizing creates the reputation you have fought for as you improve and adapt to HR's new challenges. Creating a compassionate, inclusive and accepting culture should be championed by HR and grafted into the organization's DNA. Leading your organization this way will create a more positive and prosperous workplace.

## XIV.II Texto adaptado al nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE

### Three Challenges Facing Human Resources Right Now

#### **John M. O'Connor**

Forbes Councils Member

#### **Forbes Coaches Council**

COUNCIL POST | Membership (fee-based)

#### **Leadership**

The demands of diversity, equity and inclusion, a more *hybrid*<sup>141</sup> workplace and an era of incivility<sup>142</sup> look to rock<sup>143</sup> the workforce challenges for human resources. (...). Here are [some of] the [new] challenges and (...) ideas for how HR can adapt to them:

#### **Challenge: Diversity, Equity And Inclusion**

(...) [T]his topic matters and is here to stay. Companies that seem to be ahead of the curve<sup>144</sup> now try to measure progress in the area they call *DEI*. But if you are not a bigger company with a rather unlimited budget, the DEI measurements come down<sup>145</sup> sometimes to how one person feels or how a small group seems to understand what this concept means. (...). Creating new policies and resources that work to create more inclusive, equitable and productive work environments will be the key to building a true culture of acceptance, integration and inclusion.<sup>146</sup> For some, DEI has become just about racial equality. (...) But<sup>147</sup> HR must also wrap its arms around<sup>148</sup> *LGBTQ* people, people with disabilities, veterans, etc.

**Idea To Help:** Don't hyper-focus<sup>149</sup> on a quick *workshop* or one aspect of the DEI definition. Find out what other companies do to measure DEI and ensure that you are building a widely accepted view [on] (...) DEI for all who may face bias in the workplace. (...)

---

<sup>141</sup> Las palabras y siglas en letra negrita y cursiva fueron incluidas en un glosario. Las palabras exceden el nivel B1.2 o son específicas del campo disciplinar y no se presentan en el material de estudio. Las siglas son específicas del campo disciplinar, p.ej. "*DEI*", o podrían ser desconocidas para el estudiantado, p.ej.: "*LGTBQ*".

<sup>142</sup> Su nivel no se especifica en los recursos consultados. Fue reemplazada por "*impoliteness*", palabra derivada de "*polite*" (A1). Esta última se presenta en el material de estudio.

<sup>143</sup> "*Rock*" (C2) fue reemplazada por "*change*" (A2).

<sup>144</sup> El nivel de la frase no se especifica en los recursos consultados. Fue reemplazada por "*more advanced*"; "*advanced*" corresponde al nivel B1.

<sup>145</sup> Su nivel no se especifica en los recursos consultados. Fue reemplazada por "*depend on*" (B2), frase verbal presentada en el material de estudio.

<sup>146</sup> Para facilitar la comprensión de la oración, ésta fue reescrita de la siguiente manera: "*Creating new policies and resources to make work environments more inclusive, equitable and productive will be the key to building a true culture of acceptance, integration and inclusion.*"

<sup>147</sup> Fue reemplazado por "*However*," (A2) con el fin de enfatizar la contraposición entre la idea en esta cláusula y en la anterior.

<sup>148</sup> El nivel de la frase no se especifica en los recursos consultados. Fue reemplazada por "*include*" (A2).

<sup>149</sup> Su nivel no se especifica en los recursos consultados. Fue reemplazada por "*concentrate only*"; "*concentrate*" corresponde al nivel B1; "*only*", al A1.

### **Challenge: The New Hybrid Office**

Will people work from home? (...) How will HR create the best, most productive work environment for the new remote business culture? How will HR deal with the frustration of bosses (...) who feel that in-person work is the best way and balance that with people who want to work remotely?<sup>150</sup> This tension will grow and create both conflict and opportunity. HR will be in the middle of it. The new hybrid office will create a fresh set of challenges where HR will have to balance paid leave, flexible work and productivity with the emotional concerns, demands, fears and opportunities the new normal represents.

**Idea To Help:** (...) Even if you have a small budget, work with your senior management to create a hybrid option for people who want to work remotely and for those who thrive<sup>151</sup> within a more collaborative in-person environment. Measurements should be based on productivity, **output** and anything else that can be quantified.

### **Challenge: How You Handle Incoming And Exiting Talent**

To compete in this marketplace, HR has the opportunity to recruit, retain and gracefully<sup>152</sup> handle talent decisions along with the entire leadership of the organization. Perceptions of biases in hiring, building<sup>153</sup> and firing people will carry more weight<sup>154</sup> than ever in this new work world. (...) Your values need to be reflected in how you attract, interview, integrate and create the new employee experience. Now, more than ever, HR must also delicately handle and care for those it must let go by helping people find new employment and not scrimping<sup>155</sup> on generous **severance packages** and **outplacement** programs.

**Idea To Help:** Don't neglect the care you show to the people you serve<sup>156</sup>. Invest in onboarding<sup>157</sup> and **coaching** for at least the **midlevel** employees. Don't let someone who has served you well go without offering them a hand up<sup>158</sup> (...). Severance packages help, but letting someone know they will get help in finding new employment if (...) there must be a downsizing creates the reputation you have fought for as you improve and adapt to HR's new challenges.<sup>159</sup> (...)

---

<sup>150</sup> La pregunta fue dividida en dos para facilitar su comprensión: "How will HR deal with the frustration of bosses who feel that in-person work is the best way? And how will HR balance that with people who want to work remotely?" "Remotely", cuyo nivel no se especifica en los recursos consultados, fue reemplazada por "from home"; "home" corresponde al nivel A1.

<sup>151</sup> "Thrive" (C1) fue reemplazada por "are successful". "Successful" corresponde al nivel B1.

<sup>152</sup> Su nivel no se especifica en los recursos consultados. Fue reemplazada por "politely" (B1).

<sup>153</sup> Se asumió que esta acepción de "build" (ayudar al desarrollo de alguien), cuyo nivel no se especifica en los recursos consultados, podría resultar ambigua. "Building" fue reemplazada por "training" (B1).

<sup>154</sup> El nivel de la frase no se especifica en los recursos consultados. Fue reemplazada por "be more important". "Important" corresponde al nivel A1; los adjetivos comparativos, p.ej. "more important", corresponden al nivel A2.

<sup>155</sup> El nivel de "scrimp" no se especifica en los recursos consultados. Se eliminó "not" y se reemplazó este verbo por "spending money"; "spending" corresponde al nivel A2.

<sup>156</sup> "Neglect" y "serve" corresponden al nivel C1. Se reescribió la cláusula de la siguiente manera: "Show the people you work for that you care about them"; "work" corresponde al nivel A1; "care", al B1.

<sup>157</sup> El término es específico del campo disciplinar. Para reducir el número de términos propios de las ciencias económicas desconocidos para el estudiantado, esta palabra fue reemplazada por "training" (B1).

<sup>158</sup> El nivel de la frase no se especifica en los recursos consultados. Fue reemplazada por "your help"; "help" corresponde al nivel A2.

<sup>159</sup> Se redujo la complejidad léxica y gramatical de estas cláusulas de la siguiente manera: "but also let people know they will get help in finding new employment if there is a reduction in staff. This creates the reputation you have tried to achieve as you improve and adapt to HR's new challenges." "Downsizing" es un término específico del campo disciplinar, que no se presenta en el material de estudio. Para reducir el número de términos específicos desconocidos para el estudiantado, éste fue reemplazado por "reduction in staff"; "reduction", corresponde al nivel B2 y tiene origen latino.

## XV. Instrumento 1, parte 1, en formato digital



### Online event for job seekers looking for new career opportunities.

At our job fair, you can meet with employers looking for skilled candidates in an online environment *for free*.

#### At JVS Toronto's virtual job fair, you can:

- Upload your resume and apply to job postings
- Network with employers from a variety of industries such as Banking, IT, Customer Service, Sales, Healthcare, Warehousing & more
- Talk to hiring managers in real time via chat functions

#### Exclusive perks for JVS Toronto clients:

- One-on-one resume assistance and interview coaching
- Review complete job postings before the event
- VIP Job Fair Access - Skip to the front of the line

Featured Employers include:



**Reserve your spot today! Register at [jvstoronto.vfairs.com](http://jvstoronto.vfairs.com)**

For more information, contact [MarkhamOnline@jvstoronto.org](mailto:MarkhamOnline@jvstoronto.org)



1) Read the flyer and for each prompt, choose the correct answer: A, B or C.

1) The flyer is aimed at

2) The virtual job fair is

3) Candidates interested in the fair

4) Candidates will be able to

5) JVS Toronto clients will be able to

#### Glossary:

**one-on-one:** (adjective) a one-on-one activity involves two people talking directly, usually with one person teaching the other one

**VIP:** (noun) a Very Important Person

**coaching:** (noun) training people or helping them to prepare for something

**review:** (verb) to study something carefully

1) Read the flyer and for each prompt, choose the correct answer: A, B or C.

1) The flyer is aimed at

2) The virtual job fair is

- A) employers from different industries.
- B) managers looking for new employees.
- C) skilled people looking for a job.

3) Candidates interested in

4) Candidates will be able to

5) JVS Toronto clients will be able to

**Glossary:**

**one-on-one:** (adjective) a one-on-one activity involves two people talking directly, usually with one person teaching the other one

**VIP:** (noun) a Very Important Person

**coaching:** (noun) training people or helping them to prepare for something

**review:** (verb) to study something carefully

## XVI. Instrumento 1, parte 2, en formato digital

2) You are going to read an article about the differences between "career" and "professionalism". Six sentences have been removed from the text. Choose from sentences A-G the one which fits each gap (1-6). There is one extra sentence which you do NOT need to use.

### Career Vs. Professionalism: The Importance Of Continuous Learning In The 21st Century

Mila Semeshkina

Forbes Business Council

*Mila Semeshkina is Founder and CEO at Lectera.com, Expert in Fast Education*

To succeed in business today, I believe it's important to understand the difference between "career" and "professionalism".

Professionalism is not equal to career. There were many changes in the way we worked in the 20th century, but career and professionalism always had a strong relation. The realities of the 21st century confirm that you cannot stop being a professional and continue to be in demand. At least 66% of companies report trouble in filling skilled jobs. **1)**

The market no longer needs people who only do a few things; the market needs high performers, people who can achieve results in any changing condition.

I believe this is true, in part, because the life cycle of companies has decreased. **2)**

And if you take new ventures, about 50% of businesses close within the first 5 years. Thus, employees often need to change employers several times during their lifetimes.

Another important factor is technological change. Professions are now often divided into two blocks: those that can be improved and those that simply disappear. Consequently, a person also has two alternatives. **3)**

The other one is leaving the job market, since the market itself no longer needs their main area of expertise.

The perception of a career and a profession has completely changed. Until recently, a career in a field meant you became a professional from an absolute beginner and followed this profession throughout your life. Now people change positions, and perhaps even change professions, and accumulate skills and information from different areas. **4)**

The new generation is not afraid of this; even within one company, 60% of Generation Z workers expect to change roles in two years. Today your career development can be anything. Time changes and the needs change.

A 21st-century professional is a person with extremely modern hard skills that are brought to the level of perfection and advanced soft skills. What are these soft skills in demand? In my company, we see constant demand for courses on leadership, communication skills and sales skills. **5)**

If you are well trained but not efficient, you will not bring results to your business or the company you work for, and you will simply have to leave the market.

Flexibility is also very important, as a professional must constantly adapt to changing market conditions. A professional is a person who knows how to do something the best in their field. **6)**

If you don't constantly adapt to the changing world, don't study, you will lose your professionalism quickly. You can be a professional in a small niche, which makes you a unique specialist. However, even a unique specialist requires continuous learning. A professional must develop their competencies to keep up with changes.

#### Glossary:

**venture:** (noun) a new business activity

**expertise:** (noun) a high level of knowledge or skill

**Generation Z:** (noun) the group of people who were born after 2001

**hard skills:** (noun) ability to do basic mathematics, read and write, speak and write a foreign language and specific technical abilities, such as operating a machine or creating a spreadsheet

**soft skills:** (noun) handling customers, communication, problem-solving, and teamworking

**niche:** (noun) a job position which is suitable for a particular person

**adhere:** (verb) to agree with an idea

2) You are going to read an article about the differences between "career" and "professionalism". Six sentences have been removed from the text. Choose from sentences A-G the one which fits each gap (1-6). There is one extra sentence which you do NOT need to use.

### Career Vs. Professionalism: The Importance Of Continuous Learning In The 21st Century

Mila Semeshkina

Forbes Business Council

*Mila Semeshkina is Founder and CEO at Lectera.com, Expert in Fast Education*

To succeed in business today, I believe it's important to understand the difference between "career" and "professionalism".

Professionalism is not equal to career. There were many changes in the way we worked in the 20th century, but career and professionalism always had a strong relation. The realities of the 21st century confirm that you cannot stop being a professional and continue to be in demand. At least 66% of companies report trouble in filling skilled jobs. 1)

- A) One alternative involves constantly learning, acquiring new skills and practicing them.
- B) Efficiency is another very important skill.
- C) For example, in the U.S., a company remained open for more than 60 years in the 1950s, and now that period of time has dropped to under 20 years.
- D) On the other hand, a great career is impossible without professionalism.
- E) In addition, a professional is somebody who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills.
- F) A person can change a profession several times in their life – this is normal.
- G) The reason why this happens is that we need more skilled managers and workers.

## XVII. Grilla de análisis de contenido del instrumento 1<sup>160</sup>

<b>INSTRUMENTO 1</b>	
<b>PARTE 1:</b> <b>Descripción</b>	Tarea de comprensión lectora de opción múltiple sobre un folleto digital.
<b>1. TEXTO</b>	
<b>1.1 Fuente</b>	Texto específico de Inglés para las Cs. Económicas (ICE): Folleto digital auténtico sobre una feria de empleo virtual.
<b>1.2 Dominio</b>	Ámbito laboral/profesional
<b>1.3 Tema</b>	Feria de empleo virtual: fecha, hora, características del evento, beneficios para los participantes.
<b>1.4 Tipo de texto<sup>161</sup></b>	Texto publicitario: folleto digital
<b>1.5 Extensión</b>	130 palabras aprox.

<sup>160</sup> Las grillas de análisis de contenido de los instrumentos diseñados están basadas en las grillas de análisis de contenido de instrumentos de evaluación de la comprensión lectora presentadas en Consejo de Europa (2009) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A manual*. División de Políticas Lingüísticas: Estrasburgo.

<sup>161</sup> Para la descripción de los textos, se contemplan los tipos de textos incluidos en el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2, establecido para ICE. Los textos incluidos en el descriptor fueron definidos en función de las fuentes consultadas para la adaptación del descriptor al contexto de ICE (*Cambridge English Language Assessment*, 2016; Consejo de Europa, 2009; Consejo de Europa, 2020) (Ver sección 5.4.2).

<p><b>1.6 Competencias lingüísticas para la comprensión<sup>162</sup></b></p>	
<p><b>1.6.1 Competencia léxica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con el mercado de empleos.</li> <li>- Uso de palabras que se encuentran, en su mayoría, entre los niveles A1 y B1 según los recursos <i>English Vocabulary Profile Online (EVP) Online</i> y el diccionario <i>Cambridge Online Dictionary (COD)</i>, p. ej.: <i>job</i> (A1); <i>free</i> (A2); <i>candidates</i> (B1).</li> <li>- Uso de algunos términos que se encuentran en el nivel B2, p.ej.: <i>clients, candidates</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos que se encuentran en el nivel C1, según <i>EVP Online</i>: <i>perks, review</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos calificados, por el diccionario <i>COD</i>, como específicos de ICE: <i>resumé, one-on-one, VIP, coaching</i>.</li> </ul>
<p><b>1.6.2 Competencia gramatical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empleo de estructuras gramaticales que se encuentran, mayoritariamente, entre los niveles A1 y B1.2, según el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE (Ver anexo II) y el recurso <i>English Grammar Profile (EGP) Online</i>:</li> <li>- Verbo modal <i>can</i> para expresar posibilidad (A2).</li> <li>- Imperativos (A2).</li> <li>- Frases verbales, p. ej.: <i>looking for</i> (B1.2 según el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE).</li> <li>- Sustantivos contables, p. ej.: <i>employers</i> (B1), e incontables, p. ej.: <i>assistance</i> (B2); sustantivos compuestos, p. ej.: <i>career opportunities</i>(B2).</li> <li>- Pronombres personales: <i>you</i> (A1).</li> <li>- Determinantes: <i>a</i> (A1).</li> <li>- Adjetivos, p. ej. para describir antigüedad: <i>new</i> (A1); adjetivos posesivos: <i>your</i> (A1); uso atributivo.</li> <li>- Adverbios, p. ej. de tiempo: <i>today</i> (A1).</li> <li>- Preposiciones, p. ej.: <i>at, from</i> (A1).</li> <li>- Conectores discursivos, p. ej.: <i>and</i> (A1), <i>such as</i> (A2).</li> <li>- Referencias textuales, principalmente endofóricas.</li> </ul>

<sup>162</sup> Para la descripción de la competencia léxica y gramatical involucrada en esta parte de los instrumentos, se consideraron los contenidos léxico-gramaticales contemplados en el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2, definido para ICE. Para la descripción de las competencias sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas, se consideraron las competencias involucradas en las tareas de opción múltiple según Brown, 2004; *Cambridge English Language Assessment*, 2016; Consejo de Europa, 2009 (Ver sección 4.6.2.2).

	<p>- Uso de una estructura gramatical que se encuentra en el nivel C1 según <i>EGP Online: job seekers wanted</i> (empleo del pasado participio <i>wanted</i> como modificador de <i>job seekers</i>).</p>
<p><b>1.6.3 Competencias sociolingüísticas para la comprensión</b></p>	<p>- No se registran grandes diferencias entre la comunidad en la que fue creado el texto (Toronto, Canadá) y la comunidad del estudiantado en lo que respecta a costumbres, usos y valores relacionados con la organización de una feria de empleo virtual.</p>
<p><b>1.6.4 Competencias pragmáticas para la comprensión</b></p>	<p>- Identificación y comprensión de las ideas centrales del texto y los detalles que se brindan sobre el tema.  - Reconocimiento de la siguiente función lingüística: descripción de un asunto empresarial (feria de empleo virtual).</p>
<p><b>1.6.5 Competencias estratégicas para la comprensión</b></p>	<p>- Identificación de las ideas centrales del texto.  - Reconocimiento de los elementos cohesivos.  - Inferencia del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto lingüístico.</p>
<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p> <p><b>Justificación</b></p> <p>Los contenidos léxicos y gramaticales presentes en el texto se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1.2. Para facilitar la comprensión del texto, se incluyen, en un glosario, los términos correspondientes a los niveles superiores al B1.2, que no forman parte del vocabulario presentado en el material de estudio y no resultan de fácil comprensión para el estudiantado por no tener origen latino. Asimismo, se incluyen los términos específicos de ICE que no forman parte del vocabulario presentado en el material de estudio.</p> <p>La comprensión del texto requiere del reconocimiento de una función lingüística específica de ICE (descripción de un asunto empresarial), de la identificación de las ideas centrales e información específica y la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas.</p>
<p><b>2. TAREA</b></p>	

<p><b>2.1 Consigna</b></p>	<p>Leer el folleto digital y, para cada una de las oraciones a completar, elegir la respuesta correcta. (Se presentan 5 oraciones a completar. Para cada oración, se proveen tres posibles respuestas: A, B y C).</p>
<p><b>2.2 Tipo</b></p>	<p>Tarea de comprensión lectora de opción múltiple.</p>
<p><b>2.3 Estrategias involucradas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de las oraciones a completar y las opciones presentadas para cada oración.</li> <li>- Identificación de las partes del texto que proveen información sobre las oraciones a completar y asociación de estas partes con las opciones provistas; reconocimiento, entre las opciones provistas, de paráfrasis de la información brindada en el texto; identificación de las respuestas correctas.</li> </ul>
<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p> <p><b>Justificación</b></p> <p>La resolución de la tarea requiere de la identificación de las ideas centrales e información específica en el texto, la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas y la asociación de las partes del texto que brindan información sobre las oraciones a completar con sus correspondientes paráfrasis, provistas entre las opciones presentadas para cada ítem.</p> <p>Para la redacción de la tarea, se emplearon términos y estructuras gramaticales comprendidas principalmente entre los niveles A1 y B1 y algunos términos correspondientes al nivel B2, presentados en el material de estudio de la asignatura o de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino, según el diccionario <i>“Online Etymology Dictionary”(OED)</i>.</p>

<b>PARTE 2</b> <b>Descripción</b>	Artículo periodístico con seis espacios en blanco para completar con siete oraciones (una de ellas funciona como distractor).
<b>1. TEXTO</b>	
<b>1.1 Fuente</b>	Texto específico de ICE: Artículo periodístico de una revista digital sobre negocios.
<b>1.2 Dominio</b>	Ámbito laboral/profesional
<b>1.3 Tema</b>	La importancia de la formación continua para el desarrollo profesional en el siglo XXI.
<b>1.4 Tipo</b>	Artículo periodístico
<b>1.5 Extensión</b>	520 palabras aprox.
<b>1.6 Competencias lingüísticas para la comprensión<sup>163</sup></b>	

---

<sup>163</sup> Para la descripción de la competencia léxica y gramatical involucrada en esta parte de los instrumentos, se consideraron los contenidos léxico-gramaticales contemplados en el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2, definido para ICE. Para la descripción de las competencias sociolingüísticas, pragmáticas y estratégicas, se consideraron las competencias involucradas en las tareas de relleno de espacios en blanco según ALTE, 2005; Brown, 2004; *Cambridge English Language Assessment*, 2016; Consejo de Europa, 2009; Dirven y Verspoor, 2004) (Ver sección 4.6.2.3).

<p><b>1.6.1 Competencia léxica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con el desarrollo profesional y la formación continua.</li> <li>- Uso de palabras que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1 según el recurso <i>EVP Online</i> y el diccionario <i>COD</i>, p. ej.: <i>jobs</i> (A1), <i>companies</i> (A2), <i>career</i> (B1).</li> <li>- Uso de términos que se encuentran en el nivel B2 y se presentan en el material de estudio, p.ej.: <i>skilled, lifetime, learning, field, throughout, keep up with</i>.</li> <li>- Uso de términos que corresponden al nivel B2 y son de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino, según el diccionario <i>OED</i>, p. ej.: <i>flexibility, continuous, reality, confirm, consequently, alternative, acquire, absolute, constant, constantly, position, role, factor, disappear, efficiency, adapt, unique, specialist</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos correspondientes al nivel C1, que resultan de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino, según <i>OED</i>, p. ej.: <i>perfection</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos correspondientes al nivel C2, que resultan de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino, según <i>OED</i>, p. ej.: <i>perception, accumulate</i>.</li> <li>- Uso de términos específicos de ICE conocidos por el estudiantado: <i>in demand, performer, life cycle, expertise, market, leadership, sales, trained, competencies</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos calificados como específicos de ICE según <i>COD</i>, desconocidos por el estudiantado, p. ej.: <i>venture; hard skills; soft skills, adhere to, niche</i>.</li> </ul>
<p><b>1.6.2 Competencia gramatical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empleo de estructuras gramaticales que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1.2 según el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE (Ver anexo II) y el recurso <i>EGP Online</i>:</li> <li>- Tiempos verbales: <i>Present Simple, Past Simple, Present Perfect Simple</i> (B1.2 según el descriptor del nivel de logro esperado para la comprensión lectora en ICE).</li> <li>- Verbos modales: <i>can</i> para expresar posibilidad (A2); <i>must</i> para expresar obligación (A2).</li> <li>- Oraciones condicionales: <i>1st conditional</i> para expresar probabilidad (B1).</li> <li>- Formas verbales: verbos afirmativos, p. ej.: <i>The market needs high performers</i>; verbos negativos, p. ej.: <i>Professionalism is not equal to career</i>; infinitivos, p. ej.: <i>To succeed in business today</i>; gerundios, p. ej.: <i>you cannot stop being a professional</i> (B1.2).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frases verbales y verbos seguidos de preposiciones, p. ej.: <i>keep up with</i> (B2); <i>adapt to</i> (B2).</li> <li>- Pronombres interrogativos, p. ej.: <i>what</i> (A1).</li> <li>- Sustantivos contables, p. ej.: <i>changes</i> (A2); sustantivos incontables, p. ej.: <i>information</i> (A2); sustantivos compuestos, p. ej.: <i>hard skills</i> (término específico de ICE)</li> <li>- Pronombres personales, p. ej.: <i>we</i> (A1); pronombres usados de modo impersonal, p. ej.: <i>you</i> (A2); pronombres relativos, p. ej.: <i>who</i> (A2).</li> <li>- Determinantes: <i>a, the</i> (A1)</li> <li>- Adjetivos para describir forma, antigüedad, calidad, p. ej.: <i>new</i> (A1), <i>high</i> (B1); uso atributivo y predicativo; adjetivos posesivos: <i>your</i> (A1); adjetivos demostrativos: <i>this</i> (A1); adjetivos comparativos: <i>more skilled</i> (A2); participios como adjetivos: <i>skilled</i> (B2).</li> <li>- Adverbios, p.ej.: <i>often</i> (A1), <i>well trained</i> (B2).</li> <li>- Preposiciones, p.ej.: <i>in, on</i> (A1).</li> <li>- Conectores discursivos, p. ej.: <i>but</i> (A1), <i>until recently</i> (B1), <i>also</i> (A1).</li> <li>- Cláusulas relativas, p. ej.: <i>people who can achieve results in any changing condition</i> (A2).</li> <li>- Referencias endofóricas y exofóricas (B1.2 según el descriptor del nivel logro esperado para la comprensión lectora en ICE).</li> </ul>
<p><b>1.6.3 Competencias sociolingüísticas para la comprensión</b></p>	<p>No se registran mayores diferencias en cuanto al tratamiento del tema y las características del ámbito laboral y profesional en la comunidad en la que fue creado el texto y la comunidad de las y los estudiantes.</p>
<p><b>1.6.4 Competencias pragmáticas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y comprensión de las ideas centrales del texto, los detalles y ejemplos que se brindan sobre el tema.</li> <li>- Reconocimiento de la siguiente función lingüística: presentación de información sobre un tema de interés para las y los profesionales de las cs. económicas (la importancia de la formación continua para el desarrollo profesional en el siglo XXI).</li> </ul>

<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p> <p><b>Justificación</b></p> <p>Los contenidos léxicos y gramaticales presentes en el texto se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B2. Para reducir la complejidad lingüística del texto, se incluyen, en un glosario, los términos específicos de ICE que no forman parte del vocabulario presentado en el material de estudio.</p> <p>La comprensión del texto requiere del reconocimiento de una función lingüística específica de ICE (presentación de información sobre un tema de interés para las y los profesionales de las cs. económicas: la importancia de la formación continua para el desarrollo profesional), de la identificación de las ideas centrales e información específica y la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas.</p>
<p><b>2. TAREA</b></p>	
<p><b>2.1 Consigna</b></p>	<p>Leer y completar el texto con las oraciones dadas. Se presentan seis espacios en blanco y siete oraciones, una de las cuales funciona como distractor.</p>
<p><b>2.2 Tipo</b></p>	<p>Tarea de relleno de espacios en blanco (<i>gap filling</i>)</p>
<p><b>2.3 Estrategias involucradas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de la estructura organizativa del texto; identificación del tópico desarrollado en cada párrafo.</li> <li>- Predicción de la información faltante en los espacios en blanco; inferencia de las características sintácticas y semánticas de las oraciones faltantes.</li> <li>- Asociación de las opciones provistas con los párrafos con espacios en blanco; identificación de conectores discursivos y otros elementos cohesivos en el texto y en las oraciones provistas.</li> </ul>

	- Identificación de la opción correcta para cada uno de los párrafos con espacios en blanco.
<b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b>	<b>B1.2</b>
	<p><b>Justificación</b></p> <p>La resolución de la tarea requiere de la identificación de las ideas centrales e información específica en el texto, la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas, la identificación de los tópicos desarrollados en cada párrafo y la asociación de las opciones provistas con los espacios en blanco, a partir del análisis de los conectores discursivos y otros elementos cohesivos.</p> <p>En la adaptación del texto, se emplearon, mayoritariamente, términos y estructuras gramaticales comprendidas entre los niveles A1 y B1 y algunos términos correspondientes al nivel B2 presentados en el material de estudio de la asignatura o de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino. Para facilitar la comprensión del texto se incluyen, en un glosario, los términos específicos de ICE que no forman parte del vocabulario presentado en el material de estudio.</p>

## XVIII. Grilla de análisis de contenido del instrumento 2

<b>INSTRUMENTO 2</b>	
<b>PARTE 1:</b> <b>Descripción</b>	Tarea de comprensión lectora de opción múltiple sobre un folleto digital.
<b>1. TEXTO</b>	
<b>1.1 Fuente</b>	Texto específico de ICE: Folleto digital auténtico sobre una campaña de compras en línea organizada por una empresa multinacional en beneficio de organizaciones sin fines de lucro.
<b>1.2 Dominio</b>	Ámbito laboral/profesional
<b>1.3 Tema</b>	Comercio electrónico: campaña de compras en línea, nombre de la compañía organizadora, cuándo y cómo participar, nombre de la organización beneficiaria.
<b>1.4 Tipo</b>	Texto publicitario: folleto digital
<b>1.5 Extensión</b>	128 palabras aprox.

<p><b>1.6 Competencias lingüísticas para la comprensión</b></p>	<p><b>1.6.1 Competencia léxica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con el comercio electrónico y las organizaciones sin fines de lucro.</li> <li>- Uso de palabras que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1, según el recurso <i>English Vocabulary Profile Online (EVP)</i> y el diccionario <i>Cambridge Online Dictionary (COD)</i>, p. ej.: <i>shopping</i> (A1), <i>visit</i> (verbo; visitar un sitio virtual) (A2), <i>select</i> (B1)</li> <li>- Uso de palabras que se encuentran en el nivel B2 y se presentan en el material de estudio: <i>purchase, donation</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos que se encuentran en los niveles C1 y C2: <i>eligible</i> (C1), <i>count</i> (C2).</li> <li>- Uso de un término cuyo nivel no se especifica en los recursos anteriormente mencionados: <i>year-round</i>.</li> </ul>
<p><b>1.6.2 Competencia gramatical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empleo de estructuras gramaticales que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1.2, según el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE (Ver anexo II) y el recurso <i>English Grammar Profile (EGP) Online</i>:</li> <li>- Tiempos verbales: <i>Present Simple</i>, Futuro <i>Will</i> (B1.2 según el descriptor del nivel de logro esperado para la comprensión lectora en ICE).</li> <li>- Formas verbales: verbos afirmativos, p. ej.: <i>Smile.Amazon.com has the exact same settings as Amazon.com</i> (A1); imperativos, p. ej.: <i>Sign in</i> (A2); infinitivos a continuación de sustantivos, p. ej.: <i>a simple and automatic way to support</i> (A2); gerundios, a continuación de verbos y como sujetos de oraciones, p. ej.: <i>before you begin shopping</i> (A2); <i>Doing your holiday shopping ...</i> (B1.2).</li> <li>- Voz pasiva, <i>Simple Present</i>: <i>Only purchases that are made ...</i> (B1).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frases verbales, p. ej.: <i>sign in</i> (B1.2); verbos seguidos de preposiciones, p. ej. <i>result in</i> (B2).</li> <li>- Sustantivos contables, p. ej.: <i>purchases</i> (B2); sustantivos incontables, p. ej.: <i>shopping</i> (A1); sustantivos compuestos, p. ej.: <i>charitable organization</i> (nivel no especificado en los recursos anteriormente mencionados; el término se presenta en el material de estudio); frases nominales, p. ej.: <i>a simple and automatic way</i> (B1.2 según el descriptor del nivel de logro esperado para la comprensión lectora en ICE).</li> <li>- Pronombres: personales, p. ej.: <i>you</i> (A1); relativos, p. ej.: <i>that</i> (B1).</li> <li>- Determinantes: <i>a</i> (A1).</li> <li>- Adjetivos, p. ej. para describir la forma de realizar una transacción: <i>simple</i> (A2), <i>automatic</i> (B2); uso atributivo y predicativo; adjetivos posesivos, p. ej.: <i>your</i> (A1).</li> <li>- Adverbios, p. ej. de tiempo: <i>before you begin shopping</i> (B1.2 según el descriptor del nivel de logro esperado para la comprensión lectora en ICE).</li> <li>- Preposiciones, p. ej. para indicar lugar e instrumento: <i>at</i> (A1); <i>through</i> (B1); preposiciones que suceden verbos, p. ej: <i>result in</i> (B2).</li> <li>- Conectores discursivos, p. ej.: <i>and</i> (A1).</li> <li>- Cláusulas relativas, p. ej.: <i>Only purchases <b>that are made through smile.amazon.com</b></i> (B1.2 según el descriptor del nivel de logro establecido para la comprensión lectora en ICE).</li> <li>- Oraciones condicionales: mixta (<i>Simple Present + Modo imperativo</i>) (A2).</li> <li>- Referencias endofóricas (B1.2 según el descriptor del nivel de logro establecido para la comprensión lectora en ICE).</li> <li>- Uso de una estructura gramatical que se encuentra en el nivel C2 según <i>EGP Online: prompt you to select.</i></li> </ul>
--	--

<p><b>1.6.3 Competencias sociolingüísticas para la comprensión</b></p>	<p>- No se registran mayores diferencias entre la comunidad en la que fue creado el texto y la comunidad del estudiantado en lo que respecta a usos y costumbres relacionados con una campaña de compras en línea.</p>
<p><b>1.6.4 Competencias pragmáticas para la comprensión</b></p>	<p>- Identificación y comprensión de las ideas centrales del texto y los detalles que se brindan sobre el tema. - Reconocimiento de la siguiente función lingüística: presentación y descripción de una campaña de compras en línea.</p>
<p><b>1.6.5 Competencias estratégicas para la comprensión</b></p>	<p>- Identificación de las ideas centrales del texto. - Reconocimiento de los conectores discursivos y otros elementos cohesivos. - Inferencia del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto lingüístico.</p>
<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p> <p><b>Justificación</b></p> <p>Los contenidos léxicos y gramaticales presentes en el texto se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1.2. Para facilitar la comprensión del texto, se incluyen, en un glosario, los términos y estructuras que exceden el nivel B1.2 y no se presentan en el material de estudio, así como aquéllos cuyo nivel no se especifica en los recursos <i>EVP Online</i> y <i>COD</i>.</p> <p>La comprensión del texto requiere del reconocimiento de una función lingüística específica de ICE (presentación y descripción de una campaña de compras en línea), de la identificación de las ideas centrales e información específica y la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas.</p>
<p><b>2. TAREA</b></p>	
<p><b>2.1 Consigna</b></p>	<p>Leer el folleto digital y, para cada una de las oraciones a completar, elegir la respuesta correcta. Se presentan 5 oraciones. Para cada oración, se proveen tres posibles respuestas: A, B y C.</p>
<p><b>2.2 Tipo</b></p>	<p>Tarea de comprensión lectora de opción múltiple</p>

<b>2.3 Estrategias involucradas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de las oraciones a completar y las opciones presentadas para cada oración.</li> <li>- Identificación de las partes del texto que proveen información sobre las oraciones a completar y asociación de estas partes con las opciones provistas; reconocimiento, entre las opciones provistas, de paráfrasis de la información brindada en el texto; identificación de las respuestas correctas.</li> </ul>
<b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b>	<p><b>B1.2</b></p> <p><b>Justificación</b></p> <p>La resolución de la tarea requiere de la identificación de las ideas centrales e información específica en el texto, la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas y la asociación de las partes del texto que brindan información sobre las oraciones a completar con sus correspondientes paráfrasis, provistas entre las opciones presentadas para cada ítem.</p> <p>Para la redacción de la tarea, se emplearon términos y estructuras gramaticales comprendidos principalmente entre los niveles A1 y B1 y algunos términos correspondientes al nivel B2, presentados en el material de estudio de la asignatura o de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino, según el diccionario <i>“Online Etymology Dictionary”(OED)</i>.</p>

<b>PARTE 2</b>  <b>Descripción</b>	Artículo periodístico con seis espacios en blanco para completar con siete cláusulas/oraciones (una de ellas funciona como distractor)
<b>1. TEXTO</b>	
<b>1.1 Fuente</b>	Texto específico de ICE: Artículo periodístico de una revista digital sobre negocios.

<b>1.2 Dominio</b>	Ámbito laboral/profesional
<b>1.3 Tema</b>	Las características de una gran empresa.
<b>1.4 Tipo</b>	Artículo periodístico
<b>1.5 Extensión</b>	530 palabras aprox.
<b>1. 6 Competencias lingüísticas para la comprensión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con empresas y tipos de empresas.</li> <li>- Uso de palabras que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1, según <i>EVP Online</i> y el diccionario <i>COD</i>, p. ej.: <i>good</i> (A1), <i>business</i> (A2), <i>goal</i> (B1).</li> <li>- Uso de términos que se encuentran en el nivel B2 y se presentan en el material de estudio o son de fácil comprensión para el estudiantado por tener origen latino, según <i>OED</i>: <i>potential, push, increase, slight, transparent, trust, truth, face</i> (verbo), <i>approach, struggle, constantly, importantly, assume, support, entire, examine, assess, sufficient, feedback, step</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos correspondientes al nivel C1, que se presentan en el material de estudio: <i>leadership, share, obstacle, launch</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos correspondientes al nivel C2, que se presentan en el material de estudio o resultan de fácil comprensión por su origen latino: <i>analogy, channel, committed, core</i>.</li> <li>- Uso de términos calificados por el diccionario <i>COD</i> como específicos de ICE y conocidos por el estudiantado: <i>acquisition, market, management, growth</i>.</li> </ul>
<b>1.6.1 Competencia léxica</b>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de algunos términos desconocidos para el estudiantado, que son calificados por el diccionario <i>COD</i> como específicos de ICE, p. ej.: <i>merger</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos cuyo nivel no se especifica en los recursos anteriormente mencionados, de fácil comprensión para el estudiantado, p. ej.: <i>real-time</i>.</li> </ul>
<p><b>1.6.2 Competencia gramatical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empleo de estructuras gramaticales que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1.2 según el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE (Ver anexo II) y el recurso <i>EGP Online</i>:</li> <li>- Tiempos verbales: <i>Present Simple</i>, <i>Present Continuous</i>, Futuro <i>Will</i> (predicciones) (B1.2 según el descriptor del nivel de logro esperado para la comprensión lectora en ICE)</li> <li>- Verbos modales: <i>should</i> para expresar probabilidad (B1); <i>could</i> para expresar posibilidad (B1); <i>can</i> para expresar posibilidad (A2); <i>need</i> para expresar necesidad (A1).</li> <li>- Oraciones condicionales: <i>1st type</i> para expresar probabilidad (B1).</li> <li>- Formas verbales: verbos afirmativos, p. ej.: <i>your business is running races</i>; verbos negativos, p. ej.: <i>their organizations and their employees aren't reaching their full potential</i>; imperativos, p. ej.: <b>Be</b> transparent; infinitivos y gerundios, p. ej.: <i>Here are some things you can do to start moving your teams from good to great</i> (B1.2).</li> <li>- Voz pasiva, <i>Simple Present</i>, p. ej.: <i>Trust is built</i> (B1.2).</li> <li>- Frases verbales y verbos seguidos de preposiciones, p. ej.: <i>push through</i> (nivel no especificado en <i>EVP Online</i> y <i>COD</i>; se asume que <i>push</i> es de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino).</li> <li>- Sustantivos contables, p. ej.: <i>organizations</i> (B1); sustantivos incontables, p. ej.: <i>success</i> (B1); sustantivos compuestos, p. ej.: <i>communication channels</i> (nivel no especificado en <i>EVP Online</i> y <i>COD</i>; se asume que el término es de fácil comprensión, ya que sus componentes son conocidos por el estudiantado); frases nominales, p. ej.: <i>The strongest and most successful organizations</i> (B1.2).</li> <li>- Pronombres personales, p. ej.: <i>they</i> (A1); pronombres usados de manera impersonal, p. ej.: <i>you</i> (A2); pronombres relativos, p. ej.: <i>that</i> (B1).</li> <li>- Determinantes: <i>a, an, the</i> (A1).</li> <li>- Adjetivos, p. ej. para describir calidad: <i>good</i> (A1), <i>great</i> (B2); uso atributivo y predicativo; adjetivos posesivos: <i>their</i> (A1); adjetivos demostrativos: <i>that</i> (A1); adjetivos superlativos: <i>the strongest and most</i></li> </ul>

	<p><i>successful</i> (A2); participios como adjetivos: <i>committed</i> (C2); adjetivos compuestos: <i>real-time</i> (nivel no especificado en <i>EVP Online</i> y <i>COD</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adverbios, p.ej. de frecuencia: <i>always</i> (A1), <i>often</i> (A1); de modo, p. ej.: <i>honestly</i> (B2); de tiempo, p.ej.: <i>In the hard times</i> (B1.2); de grado, p.ej.: <i>fully</i> (B1); de lugar, p.ej.: <i>in the organization</i> (B1.2); de dirección, p.ej.: <i>down</i>; sentenciales, p.ej.: <i>more importantly</i>; comparativos, p.ej.: <i>harder</i> (B1.2).</li> <li>- Preposiciones, p.ej. de lugar y tiempo: <i>in</i> (A1); de dirección: <i>into</i> (A1), de instrumento: <i>by</i> (A2); preposiciones que suceden sustantivos, p.ej.: <i>the key to achieving success</i> (A1); preposiciones que suceden verbos, p.ej.: <i>increase in</i> (B1.2).</li> <li>- Conectores discursivos, p. ej.: <i>or, and, but</i> (A1), <i>so</i> (A2).</li> <li>- Cláusulas relativas, p. ej.: <i>aces that our teams are running</i> (B1.2).</li> <li>- Referencias textuales, principalmente endofóricas (B1.2 según el descriptor del nivel logro esperado para la comprensión lectora en ICE).</li> </ul>
<p><b>1.6.3 Competencias sociolingüísticas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se registran mayores diferencias, entre la comunidad en la que fue creado el texto y la comunidad del estudiantado, en lo que respecta a las creencias relacionadas con lo que se considera una gran empresa.</li> </ul>
<p><b>1.6.4 Competencias pragmáticas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y comprensión de las ideas centrales del texto, los detalles y ejemplos que se brindan sobre el tema.</li> <li>- Reconocimiento de la siguiente función lingüística: presentación de información sobre un tema de interés para las y los profesionales de las cs. económicas (las características de una gran empresa).</li> </ul>
<p><b>1.6.5 Competencias estratégicas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de las ideas centrales e información específica presentes en el texto.</li> <li>- Reconocimiento de los marcadores textuales y otros elementos cohesivos.</li> <li>- Inferencia del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto.</li> </ul>

<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p> <p><b>Justificación</b></p> <p>Los contenidos léxicos y gramaticales presentes en el texto se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B2. Para reducir la complejidad lingüística del texto, se incluyen, en un glosario, los términos específicos de ICE que no forman parte del vocabulario presentado en el material de estudio.</p> <p>La comprensión del texto requiere del reconocimiento de una función lingüística específica de ICE (presentación de información sobre un tema de interés para las y los profesionales de las cs. económicas: las características de una gran empresa), de la identificación de las ideas centrales e información específica y la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas.</p>
<p><b>2. TAREA</b></p>	
<p><b>2.1 Consigna</b></p>	<p>Leer el texto y completar los seis espacios en blanco en éste con las cláusulas y oraciones dadas. Se presentan siete cláusulas/oraciones, una de ellas actúa como distractor.</p>
<p><b>2.2 Tipo</b></p>	<p>Tarea de relleno de espacios en blanco.</p>
<p><b>2.3 Estrategias involucradas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de la estructura organizativa del texto; identificación del tópico desarrollado en cada párrafo.</li> <li>- Predicción de la información faltante en los espacios en blanco; inferencia de las características sintácticas y semánticas de las cláusulas/oraciones faltantes.</li> <li>- Asociación de las opciones provistas con los párrafos con espacios en blanco; identificación de conectores discursivos y otros elementos cohesivos en el texto y en las cláusulas/oraciones provistas.</li> <li>- Identificación de la opción correcta para cada uno de los párrafos con espacios en blanco.</li> </ul>

<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p> <p><b>Justificación</b></p> <p>La resolución de la tarea requiere de la identificación de las ideas centrales e información específica en el texto, la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas, la identificación de los tópicos desarrollados en cada párrafo y la asociación de las opciones provistas con los espacios en blanco, a partir del análisis de los conectores discursivos y otros elementos cohesivos.</p> <p>En la adaptación del texto, se emplearon, mayoritariamente, términos y estructuras gramaticales comprendidas entre los niveles A1 y B1 y algunos términos correspondientes al nivel B2 presentados en el material de estudio de la asignatura o de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino. Para facilitar la comprensión del texto se incluyen, en un glosario, los términos específicos de ICE que no forman parte del vocabulario presentado en el material de estudio.</p>
---	--

## XIX. Grilla de análisis de contenido del instrumento 3

<b>INSTRUMENTO 3</b>	
<b>PARTE 1: Descripción</b>	Tarea de comprensión lectora de opción múltiple sobre un folleto digital.
<b>1. TEXTO</b>	
<b>1.1 Fuente</b>	Texto específico de ICE. Folleto digital auténtico sobre un programa de capacitación en ventas.
<b>1.2 Dominio</b>	Ámbito laboral/profesional
<b>1.3 Tema</b>	Ventas: programa de capacitación, institución organizadora, horario, modalidad, objetivos, contenidos.
<b>1.4 Tipo</b>	Texto publicitario: folleto digital
<b>1.5 Extensión</b>	150 palabras aprox.

<p><b>1.6 Competencias lingüísticas para la comprensión</b></p>	<p>Vocabulario relacionado con capacitación en ventas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de palabras que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1 según <i>English Vocabulary Profile (EVP) Online</i> y el diccionario <i>Cambridge Online Dictionary (COD)</i>, p. ej.: <i>course</i> (A1), <i>weekly</i> (A2), <i>trainers</i> (B1).</li> <li>- Uso de palabras correspondientes al nivel B2, que, en su mayoría, son conocidas por el estudiantado: <i>finance, institute, client</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos que se encuentran en los niveles C1 y C2: <i>recognized, overview, interactive, enhance, competence</i> (C1); <i>framework, practitioners</i> (C2).</li> <li>- Uso de algunos términos, calificados por <i>COD</i>, como específicos de ICE, desconocidos para el estudiantado: <i>branding, leveraging, prospecting, closing</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos cuyo nivel no se especifica en los recursos anteriormente mencionados: <i>elevate, tool, grooming, multitasking</i>.</li> </ul>
<p><b>1.6.1 Competencia léxica</b></p>	
<p><b>1.6.2 Competencia gramatical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empleo de estructuras gramaticales que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1.2, según el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE (Ver anexo II) y el recurso <i>English Grammar Profile (EGP) Online</i>:</li> <li>- Tiempos verbales: <i>Simple Present</i>, Futuro <i>Will</i> (predicciones) (B1.2).</li> <li>- Verbos modales: <i>will</i> para predicciones, p. ej.: <i>you'll join a group of fellow participants</i> (A2).</li> <li>- Formas verbales: verbos afirmativos, p. ej.: <i>The trainers will share practical tools</i> (A2); el infinitivo para indicar el propósito de un evento, p. ej.: <i>to elevate the standard of sales professionals in Sri Lanka</i> (A2); gerundios en la formación de cláusulas nominales, p. ej.: <i>Creating a winning attitude</i> (B1.2).</li> <li>- Voz pasiva, <i>Simple Present</i>: <i>This highly interactive virtual course is designed by the Sri Lanka Institute of Marketing ...</i> (A2).</li> <li>- Sustantivos contables, p. ej.: <i>trainers</i> (B1); sustantivos incontables, p. ej.: <i>knowledge</i> (B1); sustantivos compuestos, p. ej.: <i>social media</i> (nivel no especificado en los recursos consultados; el término es conocido por el estudiantado); frases nominales, p. ej.: <i>The most recognized Sales Skills Development Programme</i> (B1.2 según el descriptor del nivel de logro esperado para la comprensión lectora en ICE).</li> <li>- Pronombres: personales: <i>you</i> (A1).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinantes: <i>a, the</i> (A1).</li> <li>- Adjetivos para describir la forma y calidad del curso y de los profesionales a cargo de éste, p.ej.: <i>interactive</i> (C1), <i>practical</i> (B2), <i>experienced</i> (B1); uso atributivo; adjetivos posesivos, p. ej.: <i>your</i> (A1); demostrativos, p.ej.: <i>this</i> (A1); comparativos, p.ej.: <i>better</i> (A2); superlativos, p.ej.: <i>the most recognized</i> (A2).</li> <li>- Adverbios, p. ej. de grado: <i>highly</i> (B2); de tiempo/duración: <i>over eleven weeks</i> (B1.2).</li> <li>- Preposiciones para indicar duración, p.ej.: <i>over</i> (B1), <i>throughout</i> (B2); para indicar el agente de una acción: <i>by</i> (A2); preposiciones que suceden sustantivos, p. ej.: competencias <b><i>on, a group of</i></b> (B1.2).</li> <li>- Conectores discursivos, p. ej.: <i>and</i> (A1).</li> <li>- Cláusulas relativas, p. ej.: <i>The trainers will share practical tools (...) which will help you to enhance your knowledge, skills and competencies on sales</i> (B1.2 según el descriptor del nivel de logro establecido para la comprensión lectora en ICE).</li> <li>- Referencias endofóricas (B1.2 según el descriptor del nivel de logro establecido para la comprensión lectora en ICE).</li> </ul>
<p><b>1.6.3 Competencias sociolingüísticas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se reconocen mayores diferencias entre la comunidad en la que fue creado el texto y la comunidad del estudiantado en lo que respecta a la organización de un curso de capacitación en ventas.</li> </ul>
<p><b>1.6.4 Competencias pragmáticas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y comprensión de las ideas centrales del texto y los detalles que se brindan sobre el tema.</li> <li>- Reconocimiento de la siguiente función lingüística: presentación y descripción de una capacitación en ventas.</li> </ul>
<p><b>1.6.5 Competencias estratégicas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de las ideas centrales del texto.</li> <li>- Reconocimiento de los elementos cohesivos presentes en el texto.</li> <li>- Inferencia del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto lingüístico.</li> </ul>

<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p>
	<p><b>Justificación</b></p> <p>Los contenidos léxicos y gramaticales presentes en el texto se encuentran, mayoritariamente, entre los niveles A1 y B1.2. Para facilitar la comprensión del texto, se incluyen, en un glosario, los términos que exceden el nivel B1.2, no son conocidos por el estudiantado y resultan de fácil comprensión, así como los términos específicos de ICE que no se presentan en el material de estudio y aquéllos cuyo nivel no se especifica en los recursos consultados.</p> <p>La comprensión del texto requiere del reconocimiento de una función lingüística específica de ICE (presentación y descripción de un curso de capacitación en ventas), de la identificación de las ideas centrales e información específica y la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas.</p>
<p><b>2. TAREA</b></p>	
<p><b>2.1 Consigna</b></p>	<p>Leer el folleto digital y, para cada una de las oraciones a completar, elegir la respuesta correcta. (Se presentan 5 oraciones a completar. Para cada oración, se proveen tres posibles respuestas: A, B y C).</p>
<p><b>2.2 Tipo</b></p>	<p>Tarea de comprensión lectora de opción múltiple</p>
<p><b>2.3 Estrategias involucradas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de las oraciones a completar y las opciones presentadas para cada oración.</li> <li>- Identificación de las partes del texto que proveen información sobre las oraciones a completar y asociación de estas partes con las opciones provistas; reconocimiento, entre las opciones provistas, de paráfrasis de la información brindada en el texto; identificación de las respuestas correctas.</li> </ul>

<b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b>	<b>B1.2</b>
	<p><b>Justificación</b></p> <p>La resolución de la tarea requiere de la identificación de las ideas centrales e información específica en el texto, la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas y la asociación de las partes del texto que brindan información sobre las oraciones a completar con sus correspondientes paráfrasis, provistas entre las opciones presentadas para cada ítem.</p> <p>Para la redacción de la tarea, se emplearon términos y estructuras gramaticales comprendidos principalmente entre los niveles A1 y B1 y algunos términos correspondientes al nivel B2, presentados en el material de estudio de la asignatura o de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino, según el diccionario <i>“Online Etymology Dictionary”(OED)</i>.</p>

<b>PARTE 2</b>	
<b>Descripción</b>	Artículo periodístico con seis espacios en blanco para completar con siete cláusulas/oraciones (una de ellas funciona como distractor)
<b>1. TEXTO</b>	
<b>1.1 Fuente</b>	Texto específico de ICE: Artículo periodístico de una revista digital sobre negocios.
<b>1.2 Dominio</b>	Ámbito laboral/profesional

<b>1.3 Tema</b>	Sugerencias para el lanzamiento de un comercio electrónico.
<b>1.4 Tipo</b>	Artículo periodístico
<b>1.5 Extensión</b>	580 palabras aprox.
<b>1.6 Competencias lingüísticas para la comprensión</b>	
<b>1.6.1 Competencia léxica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con el comercio electrónico.</li> <li>- Uso de palabras que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1 según la página web <i>EVP Online</i> y el diccionario <i>COD</i>, p. ej.: <i>start</i> (A1), <i>online</i> (A2), <i>research</i> (B1).</li> <li>- Uso de términos que se encuentran en el nivel B2 y se presentan en el material de estudio o son de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino, según el diccionario "<i>Online Etymology Dictionary</i>"(OED): <i>confirm, presence, seriously, invest, brand, industry, specific, powerful, intention, purchase, face</i> (verbo), <i>audience, reach, eventually, passive, last but not least, effective, hire</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos correspondientes al nivel C1, que se presentan en el material de estudio o son de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino: <i>market, integration, integrates, focus</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos correspondientes al nivel C2, que se presentan en el material de estudio: <i>target, warehouse</i>.</li> <li>- Uso de términos específicos de ICE, conocidos por el estudiantado: <i>e-commerce, social media, marketplace, competition, launch, freelance</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos desconocidos para el estudiantado, específicos de ICE: <i>shipping, sustainable, niche, keyword, time frame, generic, ecosystem</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos cuyo nivel no se especifica en los recursos consultados. Se trata de términos conocidos o de fácil comprensión para el estudiantado, p. ej.: <i>booming</i>, deriva de <i>boom</i>, que se presenta en el</li> </ul>

	<p>material de estudio; <i>oversaturated</i>, palabra derivada de <i>saturate</i>, que se considera de fácil comprensión por su origen latino.</p>
<p><b>1.6.2 Competencia gramatical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empleo de estructuras gramaticales que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1.2 según el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE (Ver anexo II) y el recurso <i>EGP Online</i>:</li> <li>- Tiempos verbales: <i>Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Present Perfect Simple, Futuro Will</i> (predicciones) (B1.2 según el descriptor del nivel de logro esperado para la comprensión lectora en ICE).</li> <li>- Verbos modales: <i>can</i> para expresar posibilidad (A2); <i>need</i> para expresar necesidad (A1); <i>will</i> para expresar probabilidad, <i>might</i> para expresar posibilidad (A2).</li> <li>- Oraciones condicionales: <i>Zero type</i> (hechos generales) (A2).</li> <li>- Oraciones condicionales mixtas, p. ej.: <i>these social networks might not be the best options if you are trying to reach a younger audience</i> (B1.2).</li> <li>- Formas verbales: verbos afirmativos, p. ej.: <i>Consumers <b>spent</b> more time on social media and buying online</i>; verbos negativos, p. ej.: <i>the product you want to sell <b>isn't</b> already in an oversaturated niche</i>; verbos interrogativos, p. ej.: <i>but how <b>can you start</b> your e-commerce today?</i>; infinitivos, p.ej. a continuación de sustantivos, adjetivos y verbos: <i>Before even starting <b>to sell</b> online; The best thing <b>to do</b>; active buyers (...) might be ready <b>to buy</b></i>; gerundios, p. ej. a continuación de verbos y preposiciones: <i>Consumers spent more time (...) <b>buying</b> online; Google Ads is also one of the best ways to increase sales by <b>targeting</b> people looking for a specific product</i>; gerundios como sujetos de una oración, p.ej.: <i><b>Shipping</b> is one of the most important things to deal with.</i> (B1.2).</li> <li>- Construcción verbal verbo+objeto directo+to+objeto indirecto: <i>show your brand to a big number of people</i> (B1.2).</li> <li>- Verbos seguidos de preposiciones, p. ej.: <i>look for</i> (A1); <i>deal with</i> (B1).</li> <li>- Sustantivos contables, p. ej.: <i>product</i> (B1); sustantivos incontables, p. ej.: <i>competition</i> (B2); sustantivos compuestos, p. ej.: <i>market research</i> (término específico de ICE); frases nominales, p. ej.: <i>an establishedonline presence</i> (B1.2).</li> <li>- Pronombres interrogativos, p.ej.: <i>how</i> (A2); pronombres personales, p. ej.: <i>you, we</i> (A1); pronombres relativos, p. ej.: <i>where, who</i> (A2).</li> <li>- Determinantes: <i>a, an, the</i> (A1)</li> <li>- Adjetivos, p. ej. para describir calidad y tamaño: <i>sustainable</i> (término específico de ICE), <i>wide</i> (A2), <i>large</i> (A2); uso atributivo y predicativo; adjetivos posesivos, p.ej: <i>your, its, my</i> (A1); adjetivos demostrativos:</li> </ul>

	<p><i>this, these</i> (A1); cuantitativos: <i>a few</i>(A2), <i>many</i> (A1), <i>more</i> (A1); adjetivos comparativos, p.ej.: <i>younger</i> (A2); adjetivos superlativos, p. ej.: <i>the biggest, the best, the most popular, the most important</i> (A2); participios como adjetivos, p.ej.: <i>established, oversaturated</i> (nivel no especificado en <i>EVP Online</i> y <i>COD</i>); adjetivos compuestos: <i>in-house</i> (término específico de ICE).</p> <p>- Adverbios, p.ej. de modo: <i>seriously</i> (B2); de tiempo, p.ej.: <i>today</i> (A1); de lugar, p.ej.: <i>there</i> (A1), <i>on both platforms</i> (B1.2); de orden, p.ej.: <i>eventually</i> (B2); sentenciales, p.ej.: <i>probably</i> (A2).</p> <p>- Preposiciones, p.ej. de lugar: <i>on</i> (A1); de tiempo: <i>in</i> (A1); para indicar medio: <i>by</i> (A2); preposiciones que suceden sustantivos, p.ej.: <i>consolidation of</i> (B1.2); preposiciones que suceden adjetivos, p.ej.: <i>interested in</i> (B1.2); preposiciones que suceden verbos, p.ej.: <i>deal with</i> (B1).</p> <p>- Conectores discursivos, p. ej.: <i>or, and, but, also, before</i> (A1); <i>in case</i> (B1); <i>last but not least</i> (B2).</p> <p>- Cláusulas relativas, p. ej.: <i>Amazon is the biggest marketplace where you can sell your product; you can decide to partner with another company, which will deal with the shipping for you</i> (B1.2).</p> <p>- Referencias textuales, principalmente endofóricas (B1.2 según el descriptor del nivel logro esperado para la comprensión lectora en ICE).</p>
<p><b>1.6.3 Competencias sociolingüísticas para la comprensión</b></p>	<p>- No se encuentran mayores diferencias entre la comunidad en la que fue creado el texto y la comunidad del estudiantado en lo que respecta al lanzamiento de un comercio electrónico.</p>
<p><b>1.6.4 Competencias pragmáticas para la comprensión</b></p>	<p>- Identificación y comprensión de las ideas centrales del texto, los detalles y ejemplos que se brindan sobre el tema.</p> <p>- Reconocimiento de la siguiente función lingüística: presentación de información sobre un tema de interés para las y los profesionales de las cs. económicas (el lanzamiento de un comercio electrónico).</p>
<p><b>1.6.5 Competencias estratégicas para la comprensión</b></p>	<p>- Identificación de las ideas centrales e información específica presentes en el texto.</p> <p>- Reconocimiento de los marcadores textuales y otros elementos cohesivos.</p> <p>- Inferencia del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto lingüístico.</p>

<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p> <p><b>Justificación</b></p> <p>Los contenidos léxicos y gramaticales presentes en el texto se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B2. Para facilitar la comprensión del texto, se incluyen, en un glosario, los términos específicos de ICE que no forman parte del vocabulario introducido en el material de estudio.</p> <p>La comprensión del texto requiere del reconocimiento de una función lingüística específica de ICE (presentación de información sobre un tema de interés para las y los profesionales de las cs. económicas: el lanzamiento de un comercio digital), de la identificación de las ideas centrales e información específica y la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas.</p>
<p><b>2. TAREA</b></p>	
<p><b>2.1 Consigna</b></p>	<p>Leer el texto y completar los seis espacios en blanco en éste con las cláusulas/oraciones dadas. Se presentan siete cláusulas/oraciones, una de ellas actúa como distractor.</p>
<p><b>2.2 Tipo</b></p>	<p>Tarea de relleno de espacios en blanco.</p>
<p><b>2.3 Estrategias involucradas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de la estructura organizativa del texto; identificación del tópico desarrollado en cada párrafo.</li> <li>- Predicción de la información faltante en los espacios en blanco; inferencia de las características sintácticas y semánticas de las cláusulas/oraciones faltantes.</li> <li>- Asociación de las opciones provistas con los párrafos con espacios en blanco; identificación de conectores discursivos y otros elementos cohesivos en el texto y en las cláusulas/oraciones provistas.</li> <li>- Identificación de la opción correcta para cada uno de los párrafos con espacios en blanco.</li> </ul>

<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p>
	<p><b>Justificación</b></p> <p>La resolución de la tarea requiere de la identificación de las ideas centrales e información específica en el texto, la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas, la identificación de los tópicos desarrollados en cada párrafo y la asociación de las opciones provistas con los espacios en blanco, a partir del análisis de los conectores discursivos y otros elementos cohesivos.</p> <p>En la adaptación del texto, se emplearon mayoritariamente términos y estructuras gramaticales comprendidas entre los niveles A1 y B1 y algunos términos correspondientes al nivel B2 presentados en el material de estudio de la asignatura o de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino. Para facilitar la comprensión del texto se incluyen, en un glosario, los términos específicos de ICE que no forman parte del vocabulario presentado en el material de estudio.</p>

## XX. Grilla de análisis de contenido del instrumento 4

<b>INSTRUMENTO 4</b>	
<b>PARTE 1:</b> <b>Descripción</b>	Tarea de comprensión lectora de opción múltiple sobre un folleto digital.
<b>1. TEXTO</b>	
<b>1.1 Fuente</b>	Texto específico de ICE: Folleto digital auténtico en el que se promociona un seminario sobre recursos humanos.
<b>1.2 Dominio</b>	Ámbito laboral/profesional
<b>1.3 Tema</b>	Recursos humanos: seminario intensivo para gerentes y directivos: institución organizadora, duración, objetivos, inscripción.
<b>1.4 Tipo</b>	Texto publicitario: folleto digital
<b>1.5 Extensión</b>	130 palabras aprox.

<p><b>1.6 Competencias lingüísticas para la comprensión</b></p>	
<p><b>1.6.1 Competencia léxica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con capacitación en recursos humanos.</li> <li>- Uso de palabras que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1 según <i>English Vocabulary Profile (EVP Online)</i> y el diccionario <i>Cambridge Online Dictionary (COD)</i>, p. ej.: <i>learn</i> (A1), <i>staff</i> (A2), <i>directors</i> (B1).</li> <li>- Uso de términos correspondientes al nivel B2, presentados en el material de estudio o de fácil comprensión por su origen latino, p.ej.: <i>ensure, privacy</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos que se encuentran en el nivel C1, presentados en el material de estudio: <i>health care, impact</i> (verbo), <i>workplace</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos que podrían no ser claros para el estudiantado: <i>pro</i> (forma corta de <i>professional</i>, B2); <i>comprehensive</i> (C1), podría ser confundido con “comprensiva/o” (alguien que comprende) en español.</li> <li>- Uso de algunos términos calificados como específicos de ICE, desconocidos para el estudiantado: <i>rework, enroll, agenda</i>.</li> <li>- Uso de algunos términos cuyo nivel no se especifica en los recursos consultados: <i>land mine</i> (uso figurativo de la palabra); <i>in the event of</i>.</li> </ul>
<p><b>1.6.2 Competencia gramatical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empleo de estructuras gramaticales que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1.2 según el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE (Ver anexo II) y el recurso <i>EGP Online</i>:</li> <li>- Tiempos verbales: <i>Present Continuous, Simple Present, Simple Past</i> (B1.2).</li> <li>- Verbos modales: <i>could</i> para expresar posibilidad (B1).</li> <li>- Formas verbales: verbos afirmativos, p. ej.: <i>We’re coming to your area</i> (A1); verbos negativos, p.ej.: <i>people not doing what they’re supposed to do</i> (B1.2); imperativos, p.ej.: <i>Enroll today</i> (A2); infinitivos a continuación de pronombres interrogativos y adjetivos, p. ej.: <i>how to work effectively</i> (B1.2), <i>they’re supposed to do</i> (B2); gerundios a continuación de preposiciones y en cláusulas nominales, p. ej.: <i>frustration and stress that occur from not doing; managing human resources</i> (B1.2).</li> <li>- Voz pasiva, <i>Simple Past</i>: <i>This program was created especially for human resources managers</i> (A2).</li> <li>- Verbos seguidos de preposiciones, p.ej.: <i>work with</i> (A1).</li> <li>- Pronombres interrogativos: <i>which, where, why</i> (A1), <i>how</i> (A2).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustantivos contables, p. ej.: <i>directors</i> (B1); sustantivos incontables, p. ej.: <i>privacy</i> (B2); sustantivos compuestos, p. ej.: <i>health care</i> (C1); frases nominales, p. ej.: <i>human resources managers and directors</i> (B1.2 según el descriptor del nivel de logro esperado para la comprensión lectora en ICE).</li> <li>- Pronombres: personales: <i>we, you, they</i> (A1); relativos: <i>that</i> (B1).</li> <li>- Determinantes: <i>a, an, the</i> (A1).</li> <li>- Adjetivos para describir antigüedad y modalidad, p.ej.: <i>new</i> (A1), <i>intensive</i> (B2); uso atributivo y predicativo; adjetivos posesivos, p. ej.: <i>your, its</i> (A1); demostrativos, p.ej.: <i>this</i> (A1), superlativos, p. ej.: <i>greatest</i> (A2); compuestos, p.ej.: <i>two-day</i> (nivel no especificado en <i>COD</i> y <i>EGP Online</i>).</li> <li>- Adverbios, p. ej. de modo: <i>effectively</i> (B2); de tiempo: <i>today</i> (A1); de lugar: <i>at skillpath.com</i> (B1.2).</li> <li>- Preposiciones para indicar lugar, p.ej.: <i>at</i> (A1); dirección, p.ej.: <i>to</i> (A1); preposiciones que anteceden y suceden sustantivos, p.ej.: <i>in the event of</i> (nivel no especificado en <i>COD</i> o <i>EVP Online</i>); preposiciones que suceden verbos, p. ej.: <i>occur from</i> (B1.2).</li> <li>- Conectores discursivos, p. ej.: <i>and, or</i> (A1).</li> <li>- Cláusulas relativas, p. ej.: <i>reduce the rework, frustration and stress that occur from people not doing what they're supposed to do</i> (B1.2 según el descriptor del nivel de logro establecido para la comprensión lectora en ICE).</li> <li>- Referencias textuales, principalmente endofóricas (B1.2 según el descriptor del nivel de logro establecido para la comprensión lectora en ICE).</li> </ul>
<p><b>1.6.3 Competencias sociolingüísticas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se encuentran mayores diferencias entre la comunidad en la que fue creado el texto y la comunidad del estudiantado en lo que respecta a la conducción de recursos humanos.</li> </ul>
<p><b>1.6.4 Competencias pragmáticas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y comprensión de las ideas centrales del texto y los detalles que se brindan sobre el tema.</li> <li>- Reconocimiento de la siguiente función lingüística: presentación y descripción de un seminario sobre recursos humanos.</li> </ul>

<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p>
	<p><b>Justificación</b></p> <p>Los contenidos léxicos y gramaticales presentes en el texto se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1.2. Para facilitar la comprensión del texto, se incluyen, en un glosario, los términos correspondientes al nivel C1 que no son de fácil comprensión para el estudiantado, los términos específicos de ICE no presentados en el material de estudio y aquéllos cuyo nivel no se especifica en los recursos consultados.</p> <p>La comprensión del texto requiere del reconocimiento de una función lingüística específica de ICE (presentación y descripción de un curso de capacitación sobre conducción de recursos humanos), de la identificación de las ideas centrales e información específica y la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas.</p>
<p><b>2. TAREA</b></p>	
<p><b>2.1 Consigna</b></p>	<p>Leer el folleto digital y, para cada una de las oraciones a completar, elegir la respuesta correcta. (Se presentan 5 oraciones a completar. Para cada oración, se proveen tres posibles respuestas: A, B y C).</p>
<p><b>2.2 Tipo</b></p>	<p>Tarea de comprensión lectora de opción múltiple</p>
<p><b>2.3 Estrategias involucradas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de las oraciones a completar y las opciones presentadas para cada oración.</li> <li>- Identificación de las partes del texto que proveen información sobre las oraciones a completar y asociación de estas partes con las opciones provistas; reconocimiento, entre las opciones provistas, de paráfrasis de la información brindada en el texto; identificación de las respuestas correctas.</li> </ul>

<b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b>	<b>B1.2</b>
	<p><b>Justificación</b></p> <p>La resolución de la tarea requiere de la identificación de las ideas centrales e información específica en el texto, la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas y la asociación de las partes del texto que brindan información sobre las oraciones a completar con sus correspondientes paráfrasis, provistas entre las opciones presentadas para cada ítem.</p> <p>Para la redacción de la tarea, se emplearon términos y estructuras gramaticales comprendidos principalmente entre los niveles A1 y B1 y algunos términos correspondientes al nivel B2, presentados en el material de estudio de la asignatura o de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino, según el diccionario <i>“Online Etymology Dictionary”(OED)</i>.</p>

<b>PARTE 2</b>	
<b>Descripción</b>	Artículo periodístico con seis espacios en blanco para completar con siete cláusulas/oraciones (una de ellas funciona como distractor)
<b>1. TEXTO</b>	
<b>1.1 Fuente</b>	Texto específico de ICE: Artículo periodístico de una revista digital sobre negocios.
<b>1.2 Dominio</b>	Ámbito laboral/profesional

<p><b>1.3 Tema</b></p>	<p>Los desafíos a los que se enfrenta el área de Recursos Humanos en la actualidad.</p>
<p><b>1.4 Tipo</b></p>	<p>Artículo periodístico</p>
<p><b>1.5 Extensión</b></p>	<p>580 palabras aprox.</p>
<p><b>1.6 Competencias lingüísticas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario relacionado con recursos humanos.</li> <li>- Uso de palabras que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1 según el recurso <i>EVP Online</i> y el diccionario <i>COD</i>, p. ej.: <i>group</i> (A1), <i>change</i> (verbo) (A2), <i>opportunity</i> (B1).</li> <li>- Uso de términos que se encuentran en el nivel B2 y se presentan en el material de estudio o son de fácil comprensión por su origen latino: <i>demands, era, adapt, matter, measure, unlimited, environment, disabilities, aspect, definition, ensure, widely, face, remote, frustration, balance, tension, conflict, emotional, concern, compete, entire, value, reflect, reputation, fight; senior, management, policy, resource, remotely, hire, fire, invest, budget, productive.</i></li> <li>- Uso de algunos términos correspondientes al nivel C1, que se presentan en el material de estudio o son de fácil comprensión por su origen latino: <i>diversity, inclusion, workplace, workforce, inclusive, integration, productivity, recruit, leadership, acceptance, accepted, integrate</i></li> <li>- Uso de algunos términos correspondientes al nivel C2, que se presentan en el material de estudio o son de fácil comprensión por su origen latino: <i>measurement, veteran, bias, leave, represent, retain, perception.</i></li> <li>- Uso de términos calificados como específicos del ámbito de ICE, conocidos por el estudiantado, p. ej.: <i>marketplace.</i></li> <li>- Uso de algunos términos específicos de ICE, desconocidos para el estudiantado, p. ej.: <i>severance package, coaching, incoming, exiting.</i></li> </ul>
<p><b>1.6.1 Competencia léxica</b></p>	

	<p>- Uso de algunos términos cuyo nivel no se especifica en los recursos consultados. Se trata de términos conocidos o de fácil comprensión por su origen latino, p. ej.: <i>equity, delicately</i>.</p>
<p><b>1.6.2 Competencia gramatical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empleo de estructuras gramaticales que se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B1.2, según el descriptor del nivel de lector/a independiente B1.2 para ICE (Ver anexo II) y el recurso <i>EGP Online</i>:</li> <li>- Tiempos verbales: <i>Simple Present, Present Continuous, Present Perfect, Futuro Will</i> (B1.2).</li> <li>- Verbos modales: <i>can</i> para expresar habilidad y posibilidad (A1-A2), <i>will</i> para predicciones (A2), <i>may</i> para expresar posibilidad (A2), <i>should</i> para recomendaciones (A2), <i>need to</i> (A1) y <i>have to</i> (B1) para expresar necesidad, <i>must</i> para expresar obligación (A2).</li> <li>- Oraciones condicionales: <i>Zero type</i> (Hechos generales)(A2); <i>1st type</i> (para condiciones posibles y resultados probables) (B1).</li> <li>-- Formas verbales: verbos afirmativos, p. ej.: <i>This topic matters</i>; verbos negativos, p. ej.: <i>Don't concentrate only on a quick workshop</i>; verbos interrogativos, p. ej.: <i>Will people work from home?</i>; imperativos, p.ej.: <i>Show the people you work for that you care about them</i>; infinitivos a continuación de verbos, p.ej.: <i>try to measure, seems to understand</i>; gerundios a continuación de preposiciones, p.ej.: <i>biases in hiring, building and firing people</i>; gerundios en la construcción de cláusulas nominales, p.ej.: <i>Creating new policies and resources to make work environments more inclusive, equitable and productive</i> (B1.2).</li> <li>- Frases verbales: <i>find out</i> (A2); verbos seguidos de preposiciones, p. ej.: <i>deal with</i> (B1).</li> <li>- Preguntas incrustadas, p.ej.: <i>Find out what other companies do to measure DEI</i> (B1.2).</li> <li>- Sustantivos contables, p. ej.: <i>challenges</i> (B1); sustantivos incontables, p. ej.: <i>inclusion</i> (C1); sustantivos compuestos, p. ej.: <i>human resources</i> (término específico de ICE); frases nominales, p. ej.: <i>an era of impoliteness</i> (B1.2).</li> <li>- Genitivo: <i>HR's new challenges</i> (A2).</li> <li>- Pronombres interrogativos, p.ej.: <i>what</i> (A1), <i>how</i> (A2); pronombres personales, p. ej.: <i>you, they</i> (A1); pronombres como objetos: <i>them</i> (A1); pronombres demostrativos, p.ej.: <i>this</i> (A1); pronombres relativos, p. ej.: <i>who</i> (A2), <i>that</i> (B1).</li> <li>- Determinantes: <i>a, the</i> (A1)</li> <li>- Adjetivos, p. ej. para describir calidad, tamaño, antigüedad: <i>productive</i> (B2), <i>small</i> (A1), <i>new</i> (A1); uso atributivo y predicativo; adjetivos posesivos, p.ej: <i>your</i> (A1); adjetivos demostrativos: <i>this</i> (A1); números</li> </ul>

	<p>cardinales como adjetivos, p.ej.: <i>one</i> (A1); adjetivos comparativos, p.ej.: <i>bigger, more advanced</i> (A2); adjetivos superlativos, p. ej.: <i>the best, most productive</i> (A2); participios como adjetivos, p.ej.: <i>unlimited</i> (B2); adjetivos compuestos: <i>in-person</i> (término calificado como específico de ICE según COD).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adverbios de modo, p. ej.: <i>well</i> (A1), <i>widely</i> (B2); de frecuencia, p.ej.: <i>sometimes</i> (A1), de tiempo, p.ej.: <i>now</i> (A1); de lugar, p.ej.: <i>here</i> (A1).</li> <li>- Preposiciones de lugar, p.ej.: <i>in</i> (A1), <i>within</i> (B1); preposiciones que suceden sustantivos, p.ej.: <i>an era of</i> (B1.2); preposiciones que suceden adjetivos, p.ej.: <i>based on</i> (B1.2); preposiciones que suceden verbos, p.ej.: <i>adapt to, depend on</i> (B2).</li> <li>- Conectores discursivos, p. ej.: <i>or, and, but, also</i> (A1); <i>however</i> (B2), <i>if</i> (A2).</li> <li>- Cláusulas relativas, p. ej.: <i>bosses who feel that in-person work is the best way; for all who may face bias in the workplace;</i> (B1.2).</li> <li>- Referencias textuales, principalmente endofóricas (B1.2 según el descriptor del nivel logro esperado para la comprensión lectora en ICE).</li> </ul>
<p><b>1.6.3 Competencias sociolingüísticas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se reconocen grandes diferencias entre la comunidad en la que fue creado el texto y la comunidad del estudiantado en lo que respecta a los usos, las creencias y los valores relacionados con la conducción de recursos humanos.</li> </ul>
<p><b>1.6.4 Competencias pragmáticas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y comprensión de las ideas centrales del texto, los detalles y ejemplos que se brindan sobre el tema.</li> <li>- Reconocimiento de la siguiente función lingüística: presentación de información sobre un tema de interés para las y los profesionales de las cs. económicas (los desafíos a los que se enfrenta el área de recursos humanos en la actualidad).</li> </ul>
<p><b>1.6.5 Competencias estratégicas para la comprensión</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de las ideas centrales e información específica presentes en el texto.</li> <li>- Reconocimiento de los marcadores textuales y otros elementos cohesivos.</li> <li>- Inferencia del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto lingüístico.</li> </ul>

<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p> <p><b>Justificación</b></p> <p>Los contenidos léxicos y gramaticales presentes en el texto se encuentran mayoritariamente entre los niveles A1 y B2. Para facilitar la comprensión del texto, se incluyen, en un glosario, los términos específicos de ICE que no forman parte del vocabulario presentado en el material de estudio.</p> <p>La comprensión del texto requiere del reconocimiento de una función lingüística específica de ICE (presentación de información sobre un tema de interés para las y los profesionales de las cs. económicas: los desafíos a los que se enfrenta el área de recursos humanos en la actualidad), de la identificación de las ideas centrales e información específica y la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas.</p>
<p><b>2. TAREA</b></p>	
<p><b>2.1 Consigna</b></p>	<p>Leer el texto y completar los seis espacios en blanco en éste con las cláusulas y oraciones dadas. Se presentan siete cláusulas/oraciones, una de ellas actúa como distractor.</p>
<p><b>2.2 Tipo</b></p>	<p>Tarea de relleno de espacios en blanco.</p>
<p><b>2.3 Estrategias involucradas</b></p>	<p>- Análisis de la estructura organizativa del texto; identificación del tópico desarrollado en cada párrafo.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predicción de la información faltante en los espacios en blanco; inferencia de las características sintácticas y semánticas de las cláusulas/oraciones faltantes.</li> <li>- Asociación de las opciones provistas con los párrafos con espacios en blanco; identificación de conectores discursivos y otros elementos cohesivos en el texto y en las oraciones provistas.</li> <li>- Identificación de la opción correcta para cada uno de los párrafos con espacios en blanco.</li> </ul>
<p><b>Nivel de comprensión lectora de acuerdo al MCER</b></p>	<p><b>B1.2</b></p> <p><b>Justificación</b></p> <p>La resolución de la tarea requiere de la identificación de las ideas centrales e información específica en el texto, la inferencia del significado de las palabras que puedan resultar desconocidas, la identificación de los tópicos desarrollados en cada párrafo y la asociación de las opciones provistas con los espacios en blanco, a partir del análisis de los conectores discursivos y otros elementos cohesivos.</p> <p>En la adaptación del texto, se emplearon mayoritariamente términos y estructuras gramaticales comprendidas entre los niveles A1 y B1 y algunos términos correspondientes al nivel B2 presentados en el material de estudio de la asignatura o de fácil comprensión para el estudiantado por su origen latino. Para facilitar la comprensión del texto se incluyen, en un glosario, los términos específicos de ICE que no forman parte del vocabulario presentado en el material de estudio.</p>

## XXI. Modificación del instrumento 1, parte 1

1) Read the flyer<sup>164</sup> and for each prompt, choose the correct answer: A, B or C.



### Online event for job seekers looking for new career opportunities.

At our job fair, you can meet with employers looking for skilled candidates in an online environment *for free*.

#### At JVS Toronto's virtual job fair, you can:

- Upload your resume and apply to job postings
- Network with employers from a variety of industries such as Banking, IT, Customer Service, Sales, Healthcare, Warehousing & more
- Talk to hiring managers in real time via chat functions

#### Exclusive perks for JVS Toronto clients:

- One-on-one resume assistance and interview coaching
- Review complete job postings before the event
- VIP Job Fair Access - Skip to the front of the line

Featured Employers include:



**Reserve your spot today! Register at [jvstoronto.vfairs.com](https://www.jvstoronto.org/vfairs.com)**

For more information, contact [MarkhamOnline@jvstoronto.org](mailto:MarkhamOnline@jvstoronto.org)



Immigration, Refugees and Citizenship Canada

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada



<sup>164</sup> JVS Toronto. (2021). *Virtual job fair*. <https://www.jvstoronto.org/workshop-calendar/virtualjobfair/>  
Recuperado: 5 de marzo de 2021.

**1) The flyer is aimed at**

- A) employers from different industries.
- B) managers looking for new employees.
- C) skilled people looking for a job.

**2) The virtual job fair is**

- A) taking place in the morning.
- B) about three hours long.
- C) arranged for the weekend.

**3) Candidates interested in the fair**

- A) have to book a place.
- B) need to pay a fee.
- C) don't need to register.

**4) Candidates will be able to**

- A) make video calls to potential industry employers.
- B) post their CVs to the job fair site.
- C) contact employees from a variety of industries.

**5) JVS Toronto clients will be able to**

- A) study the resumés of other candidates.
- B) assist other candidates during the interviews.
- C) read job postings before the fair.

**Glossary**

**JVS Toronto:** a company that provides support and training to people looking for a job in Toronto and the York region.

**one-on-one: (adjective)** a one-on-one activity involves two people talking directly, usually with one person teaching the other one.

**VIP:** (noun) a Very Important Person

**coaching:** training people or helping them to prepare for sth.

**review:** (verb) to study sth. carefully.

**RESPUESTAS CORRECTAS: 1) C; 2) B; 3) A; 4) B; 5) C**

## XXII. Modificación del instrumento 1, parte 2

2) You are going to read an article about the differences between “career” and “professionalism”. Six clauses/sentences have been removed from the text. Choose from clauses/sentences A-G the one which fits each gap (1-6). There is one extra sentence which you do NOT need to use.

### Career Vs. Professionalism: The Importance Of Continuous Learning In The 21st Century<sup>165</sup>

**Mila Semeshkina**

**Forbes Business Council**

*Mila Semeshkina is Founder and CEO at Lectera.com, Expert in Fast Education*

To succeed in business today, I believe it's important to understand the difference between “career” and “professionalism”. Professionalism is not equal to career. There were many changes in the way we worked in the 20th century, but career and professionalism always had a strong relation. The realities of the 21st century confirm that you cannot stop being a professional and continue to be in demand. At least 66% of companies report trouble in filling skilled jobs. **The reason why** **1)** The market no longer needs people who only do a few things; the market needs high performers, people who can achieve results in any changing condition.

I believe this is true, in part, because the life cycle of companies has decreased. **2)**.....And if you take new ventures, about 50% of businesses close within the first 5 years. Thus, employees often need to change employers several times during their lifetimes.

Another important factor is technological change. Professions are now often divided into two blocks: those that can be improved and those that simply disappear. Consequently, a person also has two alternatives. **3)** The other one is leaving the job market, since the market itself no longer needs their main area of expertise.

The perception of a career and a profession has completely changed. Until recently, a career in a field meant you became a professional from an absolute beginner and followed this profession throughout your life. Now people change positions, and perhaps even change professions, and accumulate skills and information from different areas. **4)** ... . The new generation is not afraid of this; even within one company, 60% of Generation Z workers expect to change roles in two years. Today your career development can be anything. Time changes and the needs change.

A 21st-century professional is a person with extremely modern hard skills that are brought to the level of perfection and advanced soft skills. What are these soft skills in demand? In my company, we see constant demand for courses on leadership, communication skills and sales skills. **5)** If you are well trained but not efficient, you will not bring results to your business or the company you work for, and you will simply have to leave the market.

Flexibility is also very important, as a professional must constantly adapt to changing market conditions. A professional is a person who knows how to do something the best in their field. **In addition,** **6)** .... . If you don't constantly adapt to the changing world, don't study, you will lose your professionalism

---

<sup>165</sup> Semeshkina, M. (23 de marzo de 2021). Career Vs. Professionalism: The Importance Of Continuous Learning In The 21st Century. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/forbesbusinesscouncil/2021/03/23/career-vs-professionalism-the-importance-of-continuous-learning-in-the-21st-century/?sh=1d5b764a1b94>

quickly. You can be a professional in a small niche, which makes you a unique specialist. However, even a unique specialist requires continuous learning. A professional must develop their competencies to keep up with changes.

- A) One alternative involves constantly learning, acquiring new skills and practicing them.
- B) Efficiency is another very important skill.
- C) For example, in the U.S., a company remained open for more than 60 years in the 1950s, and now that period of time has dropped to under 20 years.
- D) On the other hand, a great career is impossible without professionalism.
- E) a professional is somebody who adheres to continuous learning and practicing their hard and soft skills.
- F) A person can change a profession several times in their life — this is normal.
- G) this happens is that we need more skilled managers and workers.

#### Glossary

**venture:** a new business activity.

**expertise:** a high level of knowledge or skill.

**Generation Z:** the group of people who were born after 2001.

**hard skills:** ability to do basic mathematics, ability to read and write, ability to speak and write a foreign language, and specific technical abilities, such as operating a machine or creating a spreadsheet.

**soft skills:** handling customers, communication, problem-solving, and teamworking.

**niche:** a job position which is suitable for a particular person.

**adhere:** to agree with an idea.

RESPUESTAS CORRECTAS: 1) G; 2) C; 3) A; 4) F; 5) B; 6) E

## XXIII. Modificación del instrumento 4, parte 1

1) Read the first page of a digital brochure<sup>166</sup>. For each prompt, choose the correct answer: A, B or C.

**SkillPath** **NST**

# Managing HUMAN RESOURCES

An Intensive 2-day Seminar

**We're coming to your area ...**

**This program was created especially for human resources managers and directors. Attend and learn ...**

- Which legal land mines are costing companies millions ... and how to ensure you're not at risk
- How new health care and strict privacy laws impact your organization
- Where your organization is at greatest risk in the event of workplace violence or a major emergency
- Why social media could be a nightmare for your organization ... and its surprising benefits to HR pros
- How to work effectively with managers and staff and reduce the rework, frustration and stress that occur from people not doing what they're supposed to do

**See pages 4 – 5 for your comprehensive agenda.**

Enroll today at [skillpath.com/MGHR2](https://skillpath.com/MGHR2)  
or call **1-800-873-7545**.

**CERTIFICATION INSTITUTE**  
**h**  
**2019**

<sup>166</sup> SkillPath. (2021). *In-person events. Managing Human Resources*. <https://skillpath.com/seminar/managing-human-resources>. Recuperado: 5 de marzo de 2021.

**1) The seminar is**

- A) twice a week.
- B) two days long.
- C) two days a month.

**2) The seminar is aimed at**

- A) people in senior positions in human resources.
- B) people who study human resources management.
- C) people in junior positions in human resources.

**3) In this programme you will learn to**

- A) help staff to redo their work in an effective way.
- B) benefit from using social media in human resources.
- C) prevent the impact of workplace violence laws on your organisation.

**4) For more information about the topics in this seminar, you have to**

- A) go to the training centre.
- B) visit a social networking site.
- C) continue reading the brochure.

**5) To register, you have to**

- A) go to a website.
- B) send an e-mail.
- C) enter a number.

**Glossary**

**land mine:** (noun) used figuratively, a situation that is likely to cause problems in a company

**in the event of (sth.):** if something happens

**pro:** (noun) *informal* professional

**rework:** (verb) to make changes to a piece of work to make it more effective or suitable

**comprehensive:** (adjective) complete

**agenda:** (noun) a list of topics to be discussed

**enroll:** (verb) to register

**RESPUESTAS CORRECTAS: 1) B; 2) A; 3) B; 4) C; 5) A**

## XIV. Modificación del instrumento 4, parte 2

2) You are going to read an article about the challenges the Human Resources department is facing these days. Six clauses/ sentences have been removed from the text. Choose from clauses/sentences A-G the one which fits each gap (1-6). There is one extra clause/ sentence which you do NOT need to use.

### Three Challenges Facing Human Resources Right Now<sup>167</sup>

John M. O'Connor

Forbes Councils Member

The demands of diversity, equity and inclusion, a more hybrid workplace and an era of impoliteness look to change the workforce challenges for human resources. Here are some of the new challenges and ideas for how HR can adapt to them:

#### Challenge: Diversity, Equity And Inclusion

This topic matters and is here to stay. Companies that seem more advanced now try to measure progress in the area they call DEI. But if you are not a bigger company with a rather unlimited budget, the DEI measurements sometimes depend on how one person feels or how a small group seems to understand what this concept means. Creating new policies and resources to make work environments more inclusive, equitable and productive will be the key to building a true culture of acceptance, integration and inclusion.

1) ... . However, HR must also include LGBTQ people, people with disabilities, veterans, etc.

**Idea To Help:** Don't concentrate only on a quick workshop or one aspect of the DEI definition. Find out what other companies do to measure DEI and ensure that 2) ... .

#### Challenge: The New Hybrid Office

Will people work from home? How will HR create the best, most productive work environment for the new remote business culture? How will HR deal with the frustration of bosses who feel that in-person work is the best way? 3) ... . This tension will grow and create both conflict and opportunity. HR will be in the middle of it. The new hybrid office will create a fresh set of challenges where HR will have to balance paid leave, flexible work and productivity with the emotional concerns, demands, fears and opportunities the new normal represents.

**Idea To Help:** Even if you have a small budget, work with your senior management to create a hybrid option for both people who want to work remotely and 4) ... . Measurements should be based on productivity, output and anything else that can be quantified.

#### Challenge: How You Handle Incoming And Exiting Talent

To compete in this marketplace, HR has the opportunity to recruit, retain and politely handle talent decisions along with the entire leadership of the organization. Perceptions of biases in hiring, training and firing people will be more important than ever in this new work world. 5) ... . Now, more than ever, HR must also delicately handle and care for those it must let go by helping people find new employment and spending money on generous severance packages and outplacement programs.

**Idea To Help:** Show the people you work for that you care about them. Invest in training and coaching for at least the midlevel employees. Don't let someone who has worked for you well go without offering them your help. Severance packages help, but also 6) ... . This creates the reputation you have tried to achieve as you improve and adapt to HR's new challenges.

---

<sup>167</sup> O'Connor, J. (27 de abril de 2021). Three Challenges Facing Human Resources Right Now. *Forbes*.

<https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2021/04/27/three-challenges-facing-human-resources-right-now/?sh=e5e33fc7a6d9>

- A) let people know they will get help in finding new employment if there is a reduction in staff.
- B) **The workplace simply reflects the nature of society.**
- C) **The company's values** need to be reflected in how you attract, interview, integrate and create the new employee experience.
- D) those who are successful within a more collaborative in-person environment.
- E) And how will HR balance that with people who want to work from home?
- F) For some, DEI has become just about racial equality.
- G) you are building a widely accepted view on DEI for all who may face bias in the workplace.

### Glossary

**hybrid:** (adjective) including different people.

**DEI:** abbreviation for Diversity, Equity and Inclusion

**LGBTQ:** abbreviation for lesbian, gay, bisexual, transgender and queer (or questioning)

**workshop:** (noun) a meeting in which people learn about a subject.

**in-person:** (adjective) involving someone's physical presence rather than communication by email, phone, etc.

**output:** (noun) the amount of goods and services produced by a particular company.

**incoming:** (adjective) about to start doing a job.

**exiting:** (adjective) leaving a job or organization.

**severance package:** (noun) the pay and other advantages that an employee receives when their employment is ended by the management.

**outplacement:** (noun) help with finding a new job that a company gives to someone they can no longer employ.

**coaching:** (noun) the activity of providing training for people.

**midlevel:** (adjective) below the top level of management.

RESPUESTAS CORRECTAS: 1) F; 2) G; 3) E; 4) D; 5) C; 6) A