

**La complejidad en textos universitarios de primer semestre de la
Universidad de La Sabana**

Camilo Ernesto Navarrete Martínez

Director:
Dr. Javier Herrera Cardozo

Universidad de La Sabana
Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas
Maestría en Lingüística Panhispánica
Chía, Colombia
10 de enero de 2020

**La complejidad en textos universitarios de primer semestre de la
Universidad de La Sabana**

Camilo Ernesto Navarrete Martínez
Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de
Magíster en Lingüística Panhispánica

Director:
Dr. Javier Herrera Cardozo

Universidad de La Sabana
Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas
Maestría en Lingüística Panhispánica
Chía, Colombia
10 de enero de 2020

Dedicatoria

A Miguel Ángel Navarrete y a Yuly Natalia Guzmán, motor y fuerza de mi caminar y anhelo de ser una mejor persona y profesional.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por permitirme la vida y seguir con mis metas. Asimismo, a la Universidad de La Sabana, mi alma mater, gracias a mi experiencia docente en esta institución surge la idea original de esta investigación. También, a la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, por ayudarme a desarrollar mi proyecto y obtener mi título. Por último, a mi familia, por su comprensión por todo el tiempo que no estuve con ellos.

Tabla de contenido

Resumen.....	1
Introducción.....	3
1. Problema.....	6
1.1. Planteamiento del problema.....	6
1.2. Formulación del problema.....	8
1.3. Justificación.....	8
1.4. Objetivos.....	12
1.4.1. Objetivo general.....	12
1.4.2. Objetivos específicos.....	12
2. Marco referencial.....	13
2.1. Antecedentes.....	13
2.1.1. Artículos.....	13
2.1.2. Tesis.....	16
2.1.3. Libros.....	16
2.1.4. Legibilidad.....	18
2.2. Marco teórico.....	33
2.2.1. Complejidad textual.....	34
2.2.2. Legibilidad.....	36
2.2.3. Comprensión textual.....	49
2.2.4. Semántica de marcos.....	54
2.2.5. Lingüística educativa panhispánica.....	59
3. Metodología.....	64
3.1. Diseño metodológico.....	64
3.1.1. Tipo de investigación.....	64
3.1.2. Población y muestra.....	64
3.1.3. Fases del proceso metodológico.....	65
3.2. <i>Corpus</i>	66
3.2.1. Criterios de selección y conformación.....	66
3.2.2. Características.....	67
3.2.3. <i>Corpus</i> por facultad seleccionada.....	67
4. Análisis del <i>corpus</i>	69
4.1. Fórmula y niveles de legibilidad.....	69
4.1.1. Aspectos de análisis de la fórmula.....	73
4.1.2. Niveles de legibilidad.....	77
4.2. Análisis de la muestra por los datos recogidos.....	80
4.2.1. Aspectos sintácticos.....	81
4.2.2. Aspectos semánticos.....	82
4.2.3. Aspectos informativos.....	85
4.3. Análisis de la muestra según su clasificación en niveles de legibilidad.....	87
4.3.1. Descripción de los textos por nivel de legibilidad.....	89
4.4. Análisis de los niveles de legibilidad.....	91

5. Conclusiones y recomendaciones	93
Bibliografía.....	97
Anexos.....	106
Anexo 1. Textos analizados.....	106
Anexo 2. Ejecución de la fórmula de legibilidad.....	147

Lista de tablas

Tabla 1. Factores abordados en los estudios de legibilidad durante el s. XX.	21
Tabla 2: Fórmulas e investigaciones sobre legibilidad en inglés que aportaron para el desarrollo de fórmulas en español.....	41
Tabla 3: Fórmulas e investigaciones sobre legibilidad en español.....	42
Tabla 4: Comparación de los tramos de puntuación de las escalas de Perspicuidad de Szigriszt, RES de Flesch y de INFLESZ.....	47
Tabla 5: Relación de textos del <i>corpus</i> (datos de asignación)	66
Tabla 6: Propuesta de niveles de legibilidad	77
Tabla 7: Tabla de datos para textos analizados en muestras de 100 palabras	80
Tabla 8: Datos recogidos de los textos analizados en muestras de 100 palabras	81
Tabla 9: Listado de textos con facultad, características y nivel de legibilidad	88
Tabla 10: Textos analizados según su nivel de legibilidad	89

Lista de gráficos

Gráfico 1. Modelos de relación entre la memoria de trabajo, el conocimiento previo y las inferencias.....	59
Gráfico 2. Modelo de interacción de los tipos de memoria.....	64
Gráfico 3. Niveles de legibilidad.....	97

Resumen

La presente investigación se soportó en una muestra de ocho textos entregados en sus materias disciplinares a los estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Sabana, en la cual se procedió, como objetivo principal, a identificar el nivel de complejidad de estos textos. Para ello fue necesario: (1) describir los niveles de complejidad de los textos escogidos, (2) seleccionar los elementos sintácticos y semánticos que se tendrían en cuenta en la clasificación por niveles de complejidad y (3) analizar la selección de textos entregados a los estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Sabana, para clasificarlos en los niveles de complejidad establecidos.

Lo anterior fue útil para verificar si los textos que reciben los estudiantes de primer semestre son realmente una ayuda en su proceso de formación. Para ello, se utilizó como marco teórico general la complejidad textual, la legibilidad, la comprensión lectora, los aportes del submodelo de semántica de marcos de la psicolingüística cognitiva y la lingüística educativa panhispanica. De ahí la necesidad de desarrollar una investigación de tipo descriptivo, con enfoque cuantitativo-cualitativo, sobre una muestra no probabilística. El enfoque está basado en los planteamientos del panhispanismo, que sostienen que el español no posee un solo núcleo normativo —de lo que se entendería como uso idiomático correcto—, sino que es pluricéntrico, es decir que ampara un correcto uso de modo regional.

Se utilizaron muestras de 100 palabras de cada uno de los textos, a los que se les implementó la fórmula de legibilidad desarrollada como instrumento de análisis. Los resultados indicaron que hay correspondencia entre la tabla de niveles de legibilidad

identificados en los textos (fácil, apenas fácil, medio, apenas difícil y difícil) y los procesos de comprensión, que se presume que se realizan en las materias correspondientes.

Como resultado de la investigación se encontró que los textos entregados a los estudiantes y su nivel de complejidad, en su mayoría, no son de ayuda en la construcción léxica del saber profesional y en el consiguiente acercamiento al marco semántico específico del área del conocimiento. Adicionalmente, se probó que la fórmula utilizada para identificar los niveles de complejidad, demostró soportarse adecuadamente, tanto en aspectos semánticos, como sintácticos, con presencia oracional y léxica regional, que influyó en los resultados de la muestra; lo cual evidencia la importancia de incluir la realidad panhispánica en una fórmula de legibilidad en español.

Palabras clave: complejidad textual, legibilidad, lingüística educativa panhispánica, semántica de marcos, educación superior.

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad determinar los niveles de complejidad textual en un contexto universitario. En el análisis se incluirán criterios panhispánicos, para determinar la presencia de los diferentes centros normativos del español en los documentos considerados como neutros, por estar escritos en un contexto académico.

Así, el objetivo general fue identificar el nivel de complejidad de los textos entregados en sus materias disciplinares a los estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Sabana. Los objetivos específicos fueron: describir los niveles de complejidad de los textos escogidos, seleccionar los elementos sintácticos y semánticos que se tendrán en cuenta en la clasificación por niveles de complejidad y analizar la selección de textos entregados a los estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Sabana, para clasificarlos en los niveles de complejidad establecidos.

Ahora, conviene resaltar que la complejidad textual —vista en niveles de legibilidad en este trabajo— es un factor que incide en todos los procesos de comprensión lectora. Aquí se aborda este aspecto dentro de los procesos de construcción de marcos semánticos en las áreas disciplinares de estudiantes de primer semestre, dado que es en este momento cuando comienzan su formación académica específica.

En lo que corresponde al origen de esta investigación, parte de la observación de los diferentes niveles de comprensión lectora en estudiantes de diferentes semestres y de la inquietud respecto a cómo la lingüística puede aportar a la labor académica, puesto que, a partir de ella podemos obtener información sobre la comprensión lectora, en la que uno de

los elementos que inciden es la legibilidad, de la cual hay pocas investigaciones propias en español y ninguna que incluya al panhispanismo (Vergara, 2016).

Esta inquietud condujo a que se determinara en este trabajo desarrollar una investigación que se centre en describir las características de los textos, vistos como una fase determinante para acercarse a la realidad de la comprensión lectora universitaria y su impacto sobre el éxito académico. De esta manera, esta descripción se enriquece con un enfoque cuantitativo-cualitativo, articulada sobre los conceptos de Hernández, Fernández y Baptista (2010), para profundizar en una muestra no probabilística de siete textos de siete asignaturas diferentes.

Para precisar el desarrollo de este trabajo, se describirá brevemente lo que se abordará en los seis capítulos en que está dividido. En el primero, ‘Problema’, se desarrolla la justificación y finalidad de esta investigación. El segundo, ‘Marco referencial’, recoge en los antecedentes toda la documentación sobre legibilidad y su relación con la complejidad textual y la comprensión lectora; seguido por el marco teórico, que retoma los conceptos clave de este trabajo: complejidad textual, legibilidad, comprensión lectora, semántica de marcos y lingüística educativa panhispanica, donde se abordan aspectos fundamentales sobre cómo el proceso de comprensión lectora se ve afectado por los niveles de complejidad textual, demarcados por la legibilidad.

En el tercero, ‘Metodología’, se explica el diseño de la investigación y el *corpus* de los textos seleccionados para analizar en el capítulo siguiente. En el cuarto, ‘Análisis de *corpus*’, se expone la fórmula de legibilidad producida como instrumento de análisis de datos, así como los niveles de legibilidad adaptados para este trabajo. Los resultados

indicaron que hay correspondencia entre la tabla de niveles de legibilidad y en el capítulo cuatro se expresan los resultados de la investigación.

Finalmente, en las conclusiones y recomendaciones se resalta que la fórmula presentada demostró soportarse adecuadamente tanto en aspectos semánticos como sintácticos, con presencia oracional y léxica regional, que influyó en los resultados de la muestra, evidenciando la importancia de incluir la realidad panhispánica en toda fórmula de legibilidad en español que se proponga.

1. Problema

1.1. Planteamiento del problema

Cuando se acompañan los procesos de formación académica de los estudiantes universitarios, se suele trabajar desde la consolidación de hábitos de estudio generales, tales como el manejo del tiempo, la toma de apuntes, la preparación de parciales, las técnicas de memorización, etc., y se parte del supuesto de que todo estudiante que llega a la educación superior posee un nivel idiomático adecuado para desarrollar adecuadamente sus estudios. Sin embargo, la carencia de una cultura lectora y de una debida formación en lectura — tanto para la apreciación de la lectura como una adecuada comprensión lectora— hace que lleguen a la educación superior estudiantes que no comprenden plenamente lo que leen.

A esto se añade que son estudiantes cuya interpretación literal se evidencia en los ejercicios lectores que deben desarrollar, tienen escasa comprensión inferencial y crítica del material leído, como lo reflejan los resultados de las pruebas PISA, en las que en 2018 Colombia obtuvo 412 puntos (el promedio OECD es de 487), 13 puntos menos en esta competencia frente a los resultados de 2015.

Estos resultados muestran que apenas el 50 % de los evaluados alcanzó el nivel 2 de competencia lectora (entre 408 y 480 puntos), lo cual representa que, como mínimo, están en capacidad de encontrar información basada en criterios explícitos y de identificar la idea principal en un texto de extensión moderada (OECD, 2019).

De lo anterior se desprende que ellos son estudiantes que pierden su motivación por el recurso textual al enfrentarse a léxico nuevo y específico, para el que no han sido preparados, así como con construcciones semánticas específicas de su área del conocimiento para las que también requieren de una adecuada introducción, que no suelen

recibir, también, a causa de los presupuestos del profesor, la falta de actualización de su programa o la falta de la debida integración del texto elegido a su asignatura, muchas veces dado por no reflexionar acerca de la utilidad que espera de dichos documentos.

Por esto, en los textos que se les entregan a los estudiantes de primer semestre en sus disciplinas académicas se advierte que estos documentos suelen proceder de diferentes países en los que el español es lengua oficial; estos textos poseen un léxico específico propio del país, que se conserva en su versión final¹ ajeno al supuesto de que una versión “académica” del español posea palabras comunes para la difusión del conocimiento. Este es el mismo caso de los documentos traducidos de otros idiomas al español, que se ven afectados por la nacionalidad del traductor o por la profundidad y calidad de su trabajo.

La anterior digresión expone las limitaciones de comprensión por parte de los estudiantes, quienes, de base, no reconocen en los textos entregados una herramienta en su proceso de aprendizaje, sino un recurso opcional, al que solo acuden cuando están condicionados por una labor de procesamiento sobre el texto asignado, que no todos los profesores les suelen exigir. Justamente, esto influye en el enriquecimiento léxico, que como futuros profesionales deben adquirir, reduciéndose la percepción de su formación a un nivel técnico, no profesional, es decir, que involucre su criterio y toma de decisiones.

Conviene agregar que lo expuesto también incide dentro de los factores de deserción académica, bien por la ansiedad que producen en el estudiante las actividades académicas que involucran procesos específicos de lectura ante las que se siente superado,

¹ La versión final es aquella llevada a impresión, luego de la revisión del autor, el editor, el corrector de estilo y demás agentes encargados del proceso editorial.

o ante la frustración que vivencia al evidenciar su bajo rendimiento académico, resultado de las actividades que desarrolló según su nivel de comprensión lectora, por lo que en últimas decide abandonar o cambiar de carrera.

1.2. Formulación del problema

Al considerar lo antes expuesto, es válido reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿cuál es el nivel de complejidad de los textos asignados en las asignaturas disciplinares a los estudiantes universitarios de primer semestre?

1.3. Justificación

Un argumento inicial que justifica la presente investigación lo presenta Rabin (1988) en su artículo sobre los niveles de dificultad en textos escritos en idiomas distintos al inglés, incluido en la compilación *Readability: Its past, present, and future*, el cual, pese a recoger un caso de 1972, refleja una realidad presente aún en Colombia.

En su artículo, aborda el caso venezolano, en el que se resalta la falta de un instrumento de legibilidad original en español que reemplace la situación recogida por la autora, pues la asignación de los niveles de complejidad de los libros de texto escolar eran decididos por los editores (no sin cierta arbitrariedad), y por muchos profesores, quienes solo poseían el equivalente a la educación secundaria (por lo menos en lo que se refiere a su competencia idiomática), lo que no los capacitaba para intervenir en un adecuado proceso de selección textual (Rabin, 1988, p. 54).

Hay que añadir que si bien la comprensión lectora no depende solo de la legibilidad², es necesario subrayar que es un factor que influye sobre la capacidad de

² Entiéndase legibilidad como la dificultad intrínseca de los textos para ser comprendidos.

comprensión del lector, según sus intereses sobre el texto y conocimientos previos. Visto desde la psicología cognitiva (Barreyro, et al. 2017), para lograr la comprensión de un texto, ha de alcanzarse una representación coherente que vincule el significado textual con la memoria episódica.

Lo anterior se refiere a que logre conexiones entre diferentes partes del texto, el cual permita realizar inferencias sobre partes de información implícitas. Al abordarse un texto expositivo, que contiene nuevos conceptos, realidades abstractas e información técnica, también entran en juego los conocimientos previos que aporte el lector, pues estos interfieren con su nivel de comprensión lectora, visto desde las inferencias causales.

No obstante, todo nivel de complejidad textual nos habla de la capacidad que posean tanto escritor como lector para interactuar en un nivel esperado por ambos, la cual está condicionada por los intereses propios, los cuales siempre van a condicionar esta interacción. En palabras de Fraca (2013), “un escritor cualquiera deja trazas con significados (textos), para ser interpretados, es decir comprendidos por un lector determinado, con un fin específico” (p. 51).

Así pues, definir niveles de complejidad ayuda a asignar un texto determinado al público lector más idóneo. La mayoría de las investigaciones en el campo de los niveles de complejidad textual (entendido en adelante como *legibilidad* en este trabajo) han sido desarrolladas por investigadores de lengua inglesa y que, por consiguiente, abordan la realidad lingüística del inglés, con algunas adaptaciones a otras realidades lingüísticas, de la que se considerará el español.

Estas adaptaciones de legibilidad inglesa al español están lejos de ser las más adecuadas, por tratarse de una aplicación foránea que necesita serios ajustes que

demuestren la comprensión de la naturaleza lingüística hispana para que arroje datos significativos, no siempre revisados y verificados por los investigadores; pese a que son los que se han utilizado, al no existir una mejor propuesta original hispánica.

Ahora es oportuno subrayar la cuestión desde un punto panhispánico, el cual hace evidente la necesidad de incluir en los estudios de legibilidad nuevos factores aparte de las variadas estructuras idiomáticas, que arrojan diferentes resultados según el idioma, pues las construcciones sintácticas y semánticas de cada país que comparte una misma lengua difieren y alcanzan a permear las construcciones textuales específicas, las que influyen también dentro del nivel de legibilidad.

Con esto en mente, el español, en su carácter policéntrico, aporta por su propia naturaleza una riqueza apenas explorada, subrayada por Vergara (2007) al reconocer su importancia desde los nuevos desafíos que el panhispanismo sigue representando para los estudios de lengua española:

Reconocer estos grados de complejidad en el estudio del idioma evitará la proliferación de algunos supuestos preceptores del idioma que pontifican sobre la inamovilidad de la norma y dejan de lado los matices que en registros cultos se observan en otras latitudes distintas de la del profesor-pontífice, y que deben alentar el criterio gramatical reflexivo sobre el dogma y la formación de inteligencia gramatical antes que el fomento del pensamiento inflexible sobre los usos adecuados del idioma (Vergara, 2007).

Por consiguiente, este trabajo se ampara en la línea de investigación en lingüística educativa panhispánica de la Maestría en Lingüística Panhispánica, puesto que el presente

tema aborda una de las competencias idiomáticas³. Aunque hará énfasis en un contexto universitario, se puede adaptar a los demás niveles de formación.

Con base en esta línea, la investigación busca ser útil a educadores, para retomar la inquietud que dio pie a los primeros estudios modernos de legibilidad en la década de 1920 en Estados Unidos (Du Bay, 2004, p. 2). También busca ser útil a investigadores en lingüística, que quieran adaptar los niveles propuestos a otras realidades educativas, como la educación básica y secundaria; y a editores y desarrolladores de productos textuales que quieran proponer textos en niveles específicos de formación académica.

Añádase a esto que la finalidad de esta investigación es la de identificar el nivel de complejidad de una muestra de textos asignados a estudiantes universitarios, por lo cual está dirigida principalmente a la comunidad educativa, que sea la gestora de la reflexión acerca del papel del nivel de complejidad textual como complemento a la formación disciplinar específica, a fin que pueda integrarse en los *syllabus* de las asignaturas como indicador que permita acompañar el proceso y compromiso docente.

De ahí se infiere que todo esto ayuda en el proceso de aprendizaje del estudiante por medio de los documentos que recibe, los cuales contribuyan en la adquisición del léxico específico disciplinar y eleven su nivel discursivo —como se espera de la formación universitaria—, y así pueda acercarse con mejores herramientas lingüísticas a su área del conocimiento.

³ Las competencias idiomáticas son lectora, de habla y escucha, y en composición de textos.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

- Identificar el nivel de complejidad de los textos entregados en las materias disciplinares a los estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Sabana.

1.4.2. Objetivos específicos

- Describir los niveles de complejidad de los textos escogidos.
- Seleccionar los elementos sintácticos y semánticos que se tendrán en cuenta en la clasificación por niveles de complejidad.
- Analizar la selección de textos entregados a los estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Sabana, para clasificarlos en los niveles de complejidad establecidos.

2. Marco referencial

A continuación se presentarán los fundamentos del proceso de investigación. Dentro de este marco han de considerarse los antecedentes, que permiten un acercamiento al fenómeno desde los artículos, tesis y libros consultados. Además, ofrece un recorrido de la legibilidad, desde sus investigaciones en inglés y en español. Después, el marco teórico presenta teorías y teorizantes acerca del fenómeno investigado.

2.1. Antecedentes

Como punto de partida se verán los antecedentes encontrados respecto al tema de complejidad en textos universitarios, el cual es entendido como legibilidad y se ha consolidado en diferentes fórmulas de clasificación textual. Así, se expondrá lo encontrado en diez artículos científicos, desde 1956 hasta 2014; en una tesis doctoral, de 1993; y en cinco libros, desde 1972 hasta 2004.

2.1.1. Artículos

Como un comentario inicial sobre los diez artículos que se desglosan a continuación, se resalta que los estudios de legibilidad se han desarrollado principalmente para textos académicos de formación básica y secundaria, con contadas excepciones en contextos específicos, como es el caso del acercamiento al ámbito profesional médico, realizado por Barrio-Cantalejo y su equipo (Barrio-Cantalejo, et al., 2008).

El primer artículo, escrito por Seth Spaulding (1956), '*A Spanish Readability Formula*', tiene como objetivo exponer una propuesta de una fórmula de legibilidad en inglés pensada para un público latinoamericano adulto con un nivel de lectura limitado, para atender la necesidad del aprendizaje del inglés como segunda lengua.

En el segundo artículo, de 1959, ‘Medidas sencillas de lecturabilidad’, José Fernández Huerta tiene como objetivo explicar una segunda propuesta de legibilidad en español, al adaptar la fórmula para lengua inglesa, elaborada por Flesch; responde al problema de dar elementos objetivos de clasificación textual en entorno escolar.

En el tercer artículo, ‘*The Fry Graph Applied to Spanish Readability*’, Gilliam, Peña y Mountain (1980), con el objetivo de adaptar la fórmula propuesta originalmente por Fry para lengua inglesa, recogen reportes para medir la legibilidad de textos en español de educación primaria, con el fin de dar respuesta al problema de dar elementos objetivos de clasificación textual en entorno escolar.

También con el objetivo de adaptar la gráfica de Fry, Patricia Vari Cartier (1981) recoge en el cuarto artículo, ‘*Development and validation of a new instrument to assess the readability of spanish prose*’, una muestra del uso del gráfico de Fry y del gráfico de adaptación para evaluación en español, para atender el problema de clasificar la complejidad textual con material en español.

En el quinto documento, ‘*A spanish language Fry-Type readability procedure. Elementary level*’, Alan Crawford (1984) también tiene como objetivo adecuar la gráfica de Fry, en el cual propone su propia fórmula de legibilidad para materiales de enseñanza de español elemental; contiene una comparación de resultados de lectores estadounidenses, latinoamericanos y españoles. La traducción del documento anterior, es publicada con ajustes posteriores de la fórmula en 1989, recogida en el sexto artículo, ‘Fórmula y gráfico para determinar la comprensibilidad de textos de nivel primario en castellano’ (Crawford, 1989).

Teodoro Álvarez Angulo (1996) en el séptimo artículo, ‘El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales, la importancia de los textos expositivo-explicativos’, que él define como científico-técnicos, atiende al objetivo de presentar el tipo de textos a los que los estudiantes acuden con mayor frecuencia, para dar respuesta al problema de cómo integrarlos al aula y aprovecharlos en el proceso educativo.

En el octavo artículo, ‘Legibilidad $M\mu$ ’, Miguel Muñoz Baquedano y José Muñoz Urra (2006) tienen como objetivo divulgar su propuesta de fórmula de legibilidad soportada en un programa informático, con el fin de dar respuesta al problema de dar elementos objetivos de clasificación textual en entorno escolar, demostrada con un estudio descriptivo puesto a prueba con profesores de colegio de primero a quinto y octavo.

El equipo conformado por Barrio-Cantalejo, Simón-Lorda, Melguizo, Escalona, Marijuán, y Hernando (2008) en este noveno artículo, ‘Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes’, con el fin de dar respuesta al problema de establecer elementos objetivos de clasificación textual en el entorno médico, tiene como objetivo aplicar la fórmula que el equipo revisó de la versión adaptada por Szigriszt a la fórmula previa de Flesch, con una incorporación tecnológica.

Por último, Daniela Campos y su equipo (2014) en su artículo, ‘Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes’, abordaron el objetivo de establecer en qué medida la legibilidad de un texto depende no solo de sus propiedades estructurales, sino también de las habilidades del lector y de la naturaleza de las tareas de comprensión, en respuesta al problema de la legibilidad desde un enfoque psicolingüístico; para esto realizaron una investigación de tipo

cuasiexperimental en la que se construyeron dos pruebas de comprensión de lectura, manipulando la complejidad de los textos.

2.1.2. Tesis

En las tesis consideradas se encontró que son comunes los estudios de comprensión lectora, desde diferentes escuelas lingüísticas y abordajes teóricos⁴. Sin embargo, puntualmente, sobre legibilidad solo se encontró la tesis doctoral de Szigriszt Pazos (1993), ‘Sistemas predictivos de legibilidad del mensaje escrito: fórmula de perspicuidad, desarrollada en España’, la cual propone una fórmula de legibilidad, denominada en este trabajo perspicuidad⁵.

2.1.3. Libros

Son los libros los que recogen la documentación más precisa, y bastante detallada, sobre el desarrollo de los estudios de legibilidad. Se destaca el trabajo de Zakaluk y

⁴ Las tesis no consideradas en esta investigación fueron: Álvaro (2017), que desarrolla la relación existente entre la comprensión lectora y la redacción de textos en estudiantes de secundaria; Camaño, et al. (2015), que trata la manifestación de las habilidades psicolingüísticas y las dificultades en la adquisición del aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes de primaria; Castro, Sáez y Zamorano (2015), que aborda la relación de las variables identificadas de relación entre el nivel de desarrollo de los procesos psicolingüísticos y cognitivos con la manifestación de la comprensión lectora en estudiantes de primaria; González (2018), que describe el diseño de una guía didáctica para que docentes de colegio la implementen, la evalúen y verifiquen si permite dinamizar y mejorar el proceso lector crítico de los estudiantes de secundaria; Hernández, Meyer y Moreno (2016), cuyo objetivo fue fortalecer la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de primaria por medio de estrategias cognitivas; y Herrera (2009), que trabajó la comprensión lectora en textos narrativos, argumentativos e informativos al emplear textos electrónicos como recurso didáctico.

⁵ Fórmula que se analizará en el marco conceptual en el apartado de fórmulas de legibilidad (p. 44).

Samuels (1988) y Du Bay (2004). Los primeros, consolidan el esfuerzo de varios investigadores de documentar el alcance de la legibilidad, no solo en inglés, sino en los diferentes idiomas; en tanto, Du Bay describe detalladamente cómo los estudios de legibilidad han impactado el desarrollo de pruebas y encuestas que permiten medir el impacto real detrás de cada fórmula propuesta.

En el primer libro, 'Cómo escribir para ser entendido', escrito en español por Frank Patterson (1972), se presenta el procedimiento de Spaulding, diseñado para la propaganda religiosa, con el fin de simplificar el nivel de legibilidad de sus materiales escritos para lectores con bajo nivel de comprensión lectora.

En el segundo libro, 'Investigación sobre lectura en Venezuela (Documento presentado a las Primeras Jornadas de Educación Primaria)', Luisa Gutiérrez y sus colaboradores (1972) exponen la primera fórmula original de legibilidad en español, pensada únicamente para los textos escolares de sexto grado.

En el tercer libro, '*Literacy for America's Spanish speaking children*', Eleanor Thonis (1976) revisa la naturaleza del desarrollo de la lectura dentro del marco de la alfabetización de niños hispanohablantes de diferentes niveles académicos en el primer y segundo idioma, incluidos los conceptos de maduración y preparación, las relaciones entre habla e impresión, las habilidades sensoriales y la adquisición de habilidades de lectura.

En el cuarto libro, '*Readability: Its Past, Present, and Future*', Zakaluk y Samuels (1988) editan varios artículos sobre la historia de la legibilidad y los desafíos que esos estudios debían afrontar en el cierre del siglo XX, en el cual se analizan los errores cometidos en las diferentes etapas de dichos estudios.

Por último, William Du Bay (2004), en su libro *'The Principles of readability'*, da una breve introducción a los estudios de alfabetización en los EEUU, soportada en las investigaciones sobre legibilidad y sus fórmulas durante más de 80 años de investigación y pruebas en diferentes países.

2.1.4. Legibilidad

Una vez revisada la bibliografía para comprender el fenómeno, ahora se verán los antecedentes de legibilidad, que también describen las diferentes comprensiones en cuanto a niveles de complejidad textual; estos se dividirán en dos grandes campos por su pertinencia: los estudios realizados en Estados Unidos, su país de origen, y los estudios realizados en español.

- *Investigaciones en Estados Unidos.*

El estudio de la legibilidad, entendido como la comprensión del lenguaje escrito, tiene una larga historia, que se remonta a los planteamientos filosóficos griegos. Sobre esta idea, Angulo (1996) dice que

el estudio de la estructura del discurso [se remonta] hacia el 600 a. C., y ya más formalmente a través de la enseñanza de la retórica clásica griega, de manera particular con la «*inventio*» como operación semántica y la «*dispositio*», como operación sintáctica, en cuanto que su objeto es la organización macroestructural del discurso (p. 31).

Sin embargo, aunque estas fuentes antiguas continúan enriqueciendo nuestra comprensión del lenguaje y la efectividad del texto, para este trabajo se tomarán solo los estudios más recientes de la legibilidad, tal como ahora la entendemos (Chall, 1988; Klare,

1988; y Du Bay, 2004), los cuales comenzaron en la década de 1920 en Estados Unidos por parte de un grupo de investigadores educativos, pensada en su uso en la educación⁶.

Davison (1988) ofrece un antecedente (y un fenómeno constante que se mantendrá en toda la historia de la legibilidad) relevante dentro de este documento; el papel de los libros comerciales en los primeros criterios de legibilidad. Cada vez que se piensa en libros para lectura fuera de un espacio de aula, editores y libreros asignan según su criterio el nivel de complejidad del texto, lo cual lo hacen con mayor flexibilidad que como se hizo según los resultados de las fórmulas; así, algunos de los factores que los revisores consideran son el estilo de escritura (uso de palabras inusuales o estructuras de oraciones complejas), la organización general del libro y el tipo de exposición utilizada.

Para llegar a estas conclusiones, recoge Davison (1988) que se ha observado que a los niños en general les gusta la organización clara, con los episodios expuestos en una secuencia lineal o con una progresión de ideas que vaya de lo simple a lo más complejo,

⁶ Du Bay (2004) menciona un antecedente importante: antes de mediados del siglo XIX, los estudiantes aprendían a leer con los libros que tenían en sus hogares, a menudo biblias y libros de cuentos; en las escuelas no se agrupaban a los estudiantes según grados establecidos. Fue el educador estadounidense Horace Mann, quien había estudiado el modo de supervisión, la estructura de grados y su articulación en las escuelas prusianas, quien trajo esas reformas a Estados Unidos y en 1847 se abrió la primera escuela dividida en grados en Boston, con una serie de libros preparados para cada grado. Los educadores descubrieron que los estudiantes aprendían a leer por pasos y lo hacían mejor con materiales escritos para su nivel de lectura actual; desde entonces, la agrupación por grados ha funcionado como un proceso de instrucción que continúa desde el primer año de escuela hasta la escuela secundaria y más allá. Desde entonces, se supo que no todos los estudiantes en la misma clase leían al mismo nivel.

cuyos personajes también posean una carga significativa importante en las respuestas que buscan, ya que tienden a identificarse con los protagonistas de su edad o poco mayores.

Sin embargo, estos factores no son los únicos criterios que han empleado para juzgar el nivel de lectura de un libro, pues mucho depende del lector individual. Es así como los lectores de bajo nivel encuentran que las palabras difíciles son un gran obstáculo para la lectura, mientras que los lectores de nivel promedio o alto, aunque tienen dificultades para entender los textos debido a tales palabras, las encuentran inusuales, expresivas, coloridas, divertidas e interesantes.

De esta forma, un lector experto puede demostrar un mayor interés por una obra que le represente suspenso o posea una atmósfera creada de misterio, hecha por un autor experto que emplee no solo una exposición inusual de palabras, sino un orden sintáctico elaborado, como ocurre en los retrocesos. En la conclusión, afirma Davison (1988) que a los niños pequeños les pueden gustar ciertas características estilísticas, como son los juegos con palabras (trabalenguas), que a los niños mayores les pueden parecer tontos.

Lo anterior, complementa lo expuesto por Du Bay (2004), al afirmar que los libros comerciales fueron la base para que las primeras fórmulas de legibilidad tuvieran un uso general, como la presentada por Vogel y Washburne en 1928, quienes probaron la capacidad de lectura de un gran número de niños en una prueba estandarizada. En esta misma prueba, además, les pidieron a los niños los títulos de los libros que habían leído y que les gustaban, lo que luego les permitió relacionar las características de estos libros con el nivel de lectura de los lectores que los mencionaron.

La siguiente tabla (tabla 1), sintetiza las etapas de desarrollo de los estudios de legibilidad durante el siglo XX, que se desarrollarán a continuación:

Tabla 1.*Factores abordados en los estudios de legibilidad durante el s. XX.*

<i>Autor</i>	<i>Año</i>	<i>Factores</i>
Lively y Pressey	1923	Rango de vocabulario
Vogel y Washburne	1928	Comprensión lectora y correlación de posibles títulos.
Gray y Leary	1935	Palabras de imagen, abstracción, predicación, discurso directo e indirecto, tipos de narración y tipos de oraciones, frases y cláusulas.
Morriss y Holverson	1938	Conceptos difíciles.
Chall	1958	
Dolch	1939	Densidad de ideas.
Flesch	1949	Interés humano
Gunning	1952	
Gunning	1952	Organización
Klare y Buck	1954	
Chall	1958	
Coleman y Blumenfeld	1963	Nominalización
Coleman	1964	
Gough	1965	Voz activa y pasiva
Coleman	1966	
Clark y Haviland	1977	
Hornby	1974	
Coleman	1966	Incrustación

Nota: Adaptado de Du Bay (2004).

Ahora se comprende por qué el grupo de profesores⁷ que desarrollaron el primer estudio de legibilidad en la década de 1920 tuvo dos fuentes de datos en su investigación: estudios de control de vocabulario y estudios de medición de legibilidad (Chall, 1988). Los estudios de control de vocabulario se centraron en buscar el léxico más efectivo para aprender a leer con libros de texto escolares. Para esto, tomaron en cuenta las “palabras

⁷ El primer estudio de legibilidad partió de un estudio inicial de vocabulario en libros de texto de cuarto grado, el cual se basó en el primer conteo de frecuencia extensivo de la lengua inglesa, el ‘*Thorndike’s Teacher’s Word Book*’, el cual ofreció una medida objetiva de dificultad léxica; sobre esta publicación de 1921 se realizó este primer estudio, el que encontró una variación de entre 20 y 40 por ciento en palabras “desconocidas”, lo cual conllevó a un primer estudio de legibilidad (Du Bay, 2004).

nuevas” que cada libro ofrecía, el índice de frecuencia y definieron su dificultad; la medición de legibilidad provino del interés por medir la dificultad de comprensión de los contenidos de los libros de texto.

Añádase a esto que los estudios de control de vocabulario se concentraron principalmente en los libros de texto de educación primaria, mientras que los estudios de legibilidad reflejaron el interés en la comprensibilidad de los textos de contenido y otros materiales escritos para estudiantes de primaria, secundaria, preparatoria, universidad y adultos en general.

Estos estudios se iniciaron en la década de 1920, aunque los de control de vocabulario ya venían de años anteriores, soportados en la lista de Thorndike de 10.000 palabras de uso frecuente. Ambos estudios partieron de la preocupación de que los lectores basales primarios y los textos de contenido existentes fueran demasiado difíciles para la mayoría de los estudiantes a los que estaban destinados.

Hay que decir también que este primer estudio de legibilidad fue realizado por Lively y Pressey en 1923, maestros que informaron sobre un número inusual de términos técnicos en los libros de ciencias de la escuela secundaria, que hacía que sus clases se convirtieran en lecciones de léxico científico en lugar del aprendizaje propio de los hechos y la generalidad de la propia ciencia.

Esta investigación —similar a los primeros estudios de control de vocabulario— se ocupó no solo de los procedimientos objetivos para estimar la dificultad, sino de hacer que los textos fueran más legibles para los estudiantes que los utilizaban, pues se partía del supuesto de que muchos niños entraban a los grados elementales de educación sin el conocimiento léxico necesario (Chall, 1988).

Dicho esto, Du Bay (2004) subraya que aunque las investigaciones y progresos en materia de legibilidad se mantuvieron en secreto hasta la década de 1950, escritores como Rudolf Flesch, en 1948; George Klare, en 1954; Edgar Dale y Jeanne Chall, en 1948, trajeron sus fórmulas y soporte investigativo al mercado. Estas fórmulas se usaron ampliamente en campos como el periodismo, la investigación, el cuidado de la salud, el derecho, las aseguradoras y la industria. Por su parte, las fuerzas armadas norteamericanas desarrollaron sus propias fórmulas para entrenamiento en material técnico.

Antes de continuar, conviene señalar que para la década de 1980 existían cerca de 200 fórmulas y más de 1.000 estudios publicados sobre las fórmulas de legibilidad, confiriéndole una fuerza teórica y validez estadística; no obstante, esta era una realidad lingüística pensada en inglés con sencillas adaptaciones con interés contrastivo o de refuerzo a la enseñanza del inglés como segunda lengua, como se detallará más adelante.

Hecha esta observación, prosigue Du Bay (2004) al afirmar que desde los primeros años de estas investigaciones hasta el presente, se confundió el estudio científico del control de vocabulario y la medición de legibilidad con sus usos educativos; es decir, que las investigaciones permitieron descubrir si un libro era demasiado fácil o demasiado difícil, pero las primeras investigaciones rara vez informaron que los libros de texto fueran demasiado fáciles.

Hay que decir también que así como los estudios de legibilidad temprana (realizados entre 1922 y 1926) tendían a concentrarse en aspectos de vocabulario como la dificultad, la diversidad y la frecuencia, las listas de palabras de frecuencia de Thorndike u otras listas de palabras basadas en la frecuencia de uso en los libros de texto, los lectores o los estudiantes en grados determinados se utilizaron para medir la dificultad del

vocabulario; solo el juicio, la experiencia y el análisis correlacional fueron los estándares para aceptar un criterio de dificultad de vocabulario como más confiable o válido que otro (Du Bay, 2004).

Así, pues, durante los primeros años de los estudios sobre legibilidad, la mayoría de los investigadores se concentraron en el vocabulario. En un segundo período, la investigación se concentró en una mayor variedad de factores (estudios realizados entre 1926 y 1939); como ocurrió en 1926, en que la fórmula Winnetka, diseñada para predecir la dificultad de comprensión y el interés en los libros para niños, usó varios factores de vocabulario y oracionales.

Ahora bien, el final de este segundo período trajo el estudio de Gray-Leary, publicado en 1935, que relacionó ochenta y dos factores de dificultad textual, entre los que se encuentran el vocabulario, la sintaxis, el interés y la organización, con pasajes calificados sobre la base del desempeño de la comprensión de lectura en adultos (Du Bay, 2004).

Consideremos ahora que la filosofía educativa imperante buscaba proporcionar educación para todos y esto se reflejó en un brusco incremento en los niños que no solo recibían la escolaridad básica, sino que avanzaban más allá, los pioneros Vogel y Washburne con la fórmula Winnetka buscaron formas de evaluar si se cumplía con este criterio, por lo que hicieron énfasis en las pruebas de validación de las fórmulas de legibilidad propuestas, y así fue como su investigación buscó encontrar medios objetivos para determinar si los libros de texto eran adecuados para quienes los usaban (Du Bay, 2004).

Avanzando en el tiempo, en 1935, William S. Gray y Bernice Leary publicaron su investigación sobre lectura titulada “Qué hace a un libro legible”, la cual contenía su propia fórmula de legibilidad, pensada en adultos con bajo nivel lector, desarrollada a partir de 48 selecciones de 100 palabras cada una, la mitad ficción, tomada de libros, revistas y periódicos de lectura común de adultos, validado con una prueba que medía la capacidad de 800 adultos para comprender la idea principal de dichas selecciones (Du Bay, 2004).

A esto se añade la labor de Washburne y Morphett, quienes surgieron entre los primeros desarrolladores de fórmulas. Su primera fórmula de 1928 salió poco después del esfuerzo pionero de Lively y Pressey, por lo que su fórmula quedó opacada por esta. Sin embargo, su segunda fórmula, de 1938, contó con mayor claridad, al reducir su medición a factores semánticos y sintácticos.

Después, Irving Lorge publicó en 1938 un índice de frecuencia titulado “Cuento semántico de las 570 palabras más comunes en inglés”. Luego de vincularse al Laboratorio de legibilidad de Bryson, de la Universidad de Columbia, creó en 1939 una fórmula sencilla para predecir la dificultad de los textos para niños en términos de grados de escolaridad, tomando 376 selecciones de la prueba de lectura estándar desarrollada por McCall y Crabb en 1926, para luego ajustar las preguntas según los términos de la escala de lectura propuesta por Thorndike y McCall. Con su prueba logró una mejor correlación que la alcanzada con la fórmula de Gray y Leary, antes mencionada (Du Bay, 2004).

Antes de continuar, conviene señalar que, pese al deseo de elevar los niveles de comprensión de los lectores, las investigaciones en legibilidad realizadas hasta mediados de la década de 1960 se mantuvieron sobre la propuesta inicial de Lively y Pressey de 1923 sin

mayores actualizaciones, lo que conllevó a que los niveles léxicos de los lectores basales primarios continuaran disminuyendo (Chall, 1988).

A esto se añade lo escrito por Chall (1988), quien afirmó que la influencia a partir de los resultados de los estudios iniciales, desde la década de 1940 hasta mediados de la década de 1970, provocó una disminución general en la dificultad de los libros de texto de primaria y secundaria según una variedad de medidas: fórmulas de legibilidad, niveles de madurez, dificultad de las preguntas y proporción entre imágenes y texto.

Así, aunque las fórmulas de legibilidad crecieron en popularidad porque les prometieron a los maestros una forma de relacionar los materiales de lectura con las habilidades de los lectores, no se logró convenientemente con las fórmulas más tempranas; solo cambió cuando los aportes de Washburne - Morphett y Lorge proporcionaron puntajes en términos realmente útiles de grado alcanzado, el cual contribuyó a aumentar la popularidad de las fórmulas, incluso llevó a que algunos investigadores agregaran dichas puntuaciones a sus propuestas previas (Chall, 1988).

Una vez hecha esta precisión, en 1944, Lorge publicó su propuesta, llamada Índice de Lorge, en el registro del *Teachers College* en un artículo titulado “*Predicting Readability*”, la cual, aunque fue creada para la lectura de los niños, también se usó ampliamente para material adulto. Mientras la fórmula de Gray y Leary tenía cinco

elementos⁸, la de Lorge tenía solo tres⁹, estableciendo una tendencia para simplificar las fórmulas que surgirían después (Du Bay, 2004).

Posteriormente, el austriaco Rudolf Flesch, abogado de la Universidad de Viena de 1933, migró a Estados Unidos a consecuencia de la persecución nazi, donde se convirtió en colega de Lorge, en la Universidad de Columbia. Allí se desempeñó como consultor de lectura, conferencista y profesor de escritura, publicó varios estudios y casi 20 libros reconocidos sobre el uso y la legibilidad del inglés. Así se constituyó en uno de los principales difusores de la necesidad de la legibilidad en lengua inglesa. La fórmula que publicó en 1948 se convirtió en la más utilizada fuera de los círculos educativos (Du Bay, 2004).

Pocos años después, en *The Technique of Clear Writing*, de 1952, Robert Gunning publicó su propia fórmula de legibilidad desarrollada para adultos, el Índice de niebla, que se hizo popular debido a su facilidad de uso y con un gran impacto en la redacción periodística hasta nuestros días, aunque la validación original del índice de niebla nunca fue publicada.

Con lo anterior, se llega a 1963, año en que se produjeron dos grandes cambios en los estudios de legibilidad: la implementación de una fórmula computarizada, hecha por

⁸ Los elementos considerados en la fórmula de Gray y Leary fueron: extensión media de las frases, número de palabras ausentes de la Lista de Dale, número de pronombres personales, porcentaje de palabras distintas y número de frases preposicionales.

⁹ Los elementos considerados en la fórmula de Lorge fueron: promedio de palabras por frase, número de frases preposicionales y número de palabras ausente de la Lista de Dale.

Danielson y Bryan, la cual permitió una implementación a gran escala; y la publicación de la primera versión del Gráfico de legibilidad desarrollado por Fry, pues la gráfica permite una estimación directa del nivel de grado de lectura al ingresar la longitud de las sílabas y el número de oraciones por cada muestra de 100 palabras, proporcionando así otra forma de evitar el uso manual de una fórmula (Klare, 1988).

A propósito de la fórmula de Fry, es pertinente decir, que, en su versión más reciente (de 1977), el gráfico de Fry es el más utilizado de todos los métodos de legibilidad (y uno de los de mayor difusión en español, como se verá más adelante). El desarrollo de una calculadora de mano y el sorprendente desarrollo de un programa de computadora paralelo para él, dan fe de su popularidad (Klare, 1988).

En la misma década de 1960 se incorporó un procedimiento que desde entonces ha hecho parte de las fórmulas de legibilidad: el procedimiento Cloze, el cual consiste en una prueba de verificación de comprensión, por medio de la eliminación de palabras en el texto a intervalos establecidos (generalmente cada quinta palabra) que los lectores deben rellenar correctamente. Aunque este procedimiento fue desarrollado por Taylor en 1953, solo fue hasta 1965 cuando Coleman lo utilizó por primera vez como criterio (Klare, 1988).

Acá se debe agregar que aunque se impuso una tendencia a partir del procedimiento Cloze, surgieron nuevas fórmulas que analizaron rasgos diferentes, como es el caso de Kintsch, quien en 1979 publicó su propia fórmula con algunos resultados muy alentadores (Klare, 1988). Otra excepción se presentó en 1985, año en que se realizó la Encuesta de

alfabetización de adultos jóvenes¹⁰, de la que John Carroll en 1987 estimó los niveles de lectura correspondientes (Du Bay, 2004).

Añádase a esto la propuesta desarrollada por los fundadores de MetaMetrics, *Inc.*, quienes lanzaron en 1988 un sistema basado en su propia fórmula computarizada para medir la legibilidad, *Lexile Framework*, la cual considera la longitud promedio de las oraciones y la frecuencia promedio de las palabras encontradas en el *corpus* de la *American Heritage Intermediate*, ajustando la extensión oracional y cambiando las palabras técnicas por sinónimos más coloquiales en las lecturas de cada usuario (Du Bay, 2004).

No obstante, Klare (1988) subraya que diferentes fórmulas pueden dar diferentes niveles de complejidad de una misma pieza de escritura. Si bien esto podría semejarse a los resultados de los diferentes termómetros al dar valores de índice, difieren en que (como la mayoría de las pruebas educativas y psicológicas) no tienen un punto cero común.

- ***Investigaciones en español.***

Sobre los estudios de legibilidad en español, Nelson Rodríguez-Trujillo (citado por Zakaluk y Samuels, 1988), en la edición de junio-julio de 1985, de la revista científica *Reading Today*, de la Asociación Internacional de Lectura (IRA, por su sigla en inglés), recoge la opinión presente en los siguientes párrafos. Afirma que en español está la situación de no tener una fórmula de legibilidad lo suficientemente buena como para

¹⁰ Este estudio de adultos jóvenes (17-25) y el estudio de adultos que siguió en 1992, sirvieron para constituir un rango de puntuación de alfabetización propio, así como instituir los cinco niveles de habilidad definidos por la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por su sigla en inglés).

explicar, incluso, si la variabilidad dificulta la comprensión del lenguaje y esta ausencia afecta a los lectores escolares.

Más aún, Rodríguez-Trujillo agrega que, en los comités de evaluación de textos, se discute la pertinencia de los materiales con fines académicos para niños basados en la opinión personal y en casos simulados por los miembros de los comités. Añade, que es una situación común ver a los maestros seleccionar textos muy complejos para sus estudiantes y, al forzar a sus estudiantes a leerlos, los lleva a experimentar la frustración como lectores. La falta de estudios originales en español sobre legibilidad deja a los maestros sin criterios para responder a los diferentes niveles de capacidad de sus estudiantes (Rodríguez-Trujillo, citado por Zakaluk y Samuels, 1988).

Davison (1988) respalda esta afirmación al decir que para estimar la dificultad de un texto en otro idioma se requiere del diseño de fórmulas propias. En las fórmulas desarrolladas para el inglés, las correlaciones entre el rendimiento de comprensión, la dificultad de las palabras y la longitud de la oración se basan en textos escritos en inglés y no se transfieren automáticamente a otros idiomas, pues es evidente que muchos idiomas tienen estructuras de palabras y oracionales diferentes.

Aunque una fórmula podría adaptarse a otro idioma, con cambios que reflejen lo que es difícil o complejo, la fórmula revisada no podría usarse de manera confiable sin ser validada para textos en el nuevo idioma. Tal procedimiento, requiere una inversión sustancial de tiempo, esfuerzo y dinero, por lo que, en lugar de adaptar fórmulas, los educadores e investigadores han tratado de ir directamente a los problemas relacionados con la dificultad del texto y esta práctica muestra otro enfoque para hacer coincidir a los estudiantes con textos sin usar fórmulas.

Ahora veamos a Klare (1988), quien subraya que el trabajo en el desarrollo de fórmulas de legibilidad para el inglés comenzó mucho antes que el trabajo similar para otros idiomas. Las fórmulas de Spaulding (1956), para el español como segundo idioma, fueron las primeras en ser publicadas, en 1951, 1956 y 1958, la cual se soporta en la medición del vocabulario y de la estructura oracional con el fin de predecir la complejidad relativa, vista en términos de legibilidad de un texto.

Las investigaciones de legibilidad en español, también se realizaron en Estados Unidos, como el de Spaulding en 1951, siguiendo el modelo de Dale y Chal de 1948, en el que desarrolló una fórmula que emplea las dos variables de uso de las palabras o frecuencia para medir la longitud promedio de una oración. La frecuencia de las palabras se basó en el número de palabras en una frase que no aparecía en la lista de Buchanan de 1941, de las 1.500 palabras más usadas en español; esta fórmula de Spaulding (1956) fue adoptada por varios grupos interamericanos (Rabín, 1988).

El procedimiento de Spaulding fue luego adoptado por Patterson (1972) para su uso por religiosos en su trato con lectores con una mínima habilidad lectora. Añádase a esto el trabajo de Thonis (1976), quien también empleó las descripciones de Patterson de las competencias lectoras necesarias para entender los materiales en las varias categorías de la fórmula de Spaulding para establecer niveles por grado.

A esto se añade la labor iniciada por John Bormuth, de la Universidad de Chicago, y los muchos de los proyectos desarrollados en Venezuela de los que es sobresaliente el trabajo de Gutiérrez y su equipo (1972), quienes produjeron la que parece ser la primera fórmula original de legibilidad para uso con textos en español, desarrollada fuera de Estados Unidos, que consistía en una ecuación múltiple de regreso con prueba *Cloze* como

criterio, validada solo hasta el sexto grado. Esta investigación fue realizada por solicitud del Ministerio de Educación de Venezuela para dar respuesta a la gran necesidad de tener textos acordes con el curso de los estudiantes.

Sobre esta fórmula, opina Ravin (1988) que infortunadamente, muchos de los compatriotas de Gutiérrez no entendieron ni aceptaron las medidas de legibilidad y este procedimiento nunca fue ampliamente empleado. Desde que las evaluaciones de los niveles de legibilidad de los libros de texto de los editores sean inadecuados, y muchos profesores solo posean el equivalente a la educación secundaria, persiste la necesidad de algún tipo de instrumento de legibilidad.

Es preciso mencionar que se tomaron las mismas medidas rápidas y simples del inglés, en los métodos para computar los materiales de legibilidad del español. Al menos tres estudios (Crawford, 1984; Gilliam, Peña & Mountain, 1980; y Vari-Cartier, 1981) se basaron en la gráfica de legibilidad de Fry de 1968, republicada en 1977, la cual emplea la extensión de palabras y oraciones como variables. En estos tres estudios se determinó que el conteo de sílabas en español es significativamente mayor en un párrafo de 100 palabras frente a uno similar en inglés, probablemente debido al hecho de que todas las vocales son pronunciadas en español.

Es oportuno ahora comentar la investigación hecha por Gilliam, Peña y Mountain (1980), quienes evaluaron veintidós libros diseñados para grados 1-3 empleando la gráfica original de Fry. Concluyeron que era necesario sustraer 67 al número promedio de sílabas para acercar las equivalencias entre el español y el inglés. Vari-Cartier (1981) determinó que la extensión de las oraciones también debía ser ajustada luego de realizar su propia adaptación del gráfico de legibilidad de Fry, así determinó necesario modificar el conteo de

frases, incrementar el conteo de sílabas y cambiar los niveles de complejidad textual, afines con el estudio de una segunda lengua: principiantes, intermedio, intermedio avanzado y avanzado.

Se expuso más arriba la investigación desarrollada en Venezuela, como primera propuesta de legibilidad original en español; por su parte, el chileno Miguel Muñoz (2006) desarrolló el modelo de Legibilidad μ , apoyado en las categorías léxicas y funcionales de Chomsky, de donde afirma que “Al descomponer las palabras en caracteres (letras) como unidades mínimas de medida y de procesamiento lector, estaremos en condiciones de obtener medidas de tendencia central y de dispersión: promedios, desviaciones estándares y varianzas de los caracteres de un texto” (Muñoz, 2006).

Por último, varias fórmulas fueron adaptadas al español, como se desarrollará en el marco teórico, en el apartado de fórmulas de legibilidad: la de Flesch, por Fernández-Huerta (1959); la de Flesch, por Szigriszt (1993), donde correlaciona su ajuste con textos en inglés, francés y español, de una muestra de textos principalmente periodísticos. Adaptando la fórmula de Flesch-Szigriszt, el equipo de Barrio-Cantalejo (2008) produce una fórmula de aplicación informática, llamada Escala INFLESZ, aplicada en el ámbito de ciencias de la salud para evaluar la legibilidad de los textos de consentimiento informado, los prospectos y materiales para la educación en salud, aunque se puede aplicar a cualquier tema que no tenga nada que ver con el entorno de salud.

2.2. Marco teórico

Luego del recorrido por los antecedentes, se procederá a considerar, desde sus teóricos y teorizantes, los conceptos que se tendrán en cuenta en este trabajo: complejidad textual, legibilidad (fórmulas, criterios y niveles de legibilidad), comprensión textual,

semántica de marcos y lingüística educativa panhispánica. Así, para desarrollar la complejidad textual, se abordará su importancia en los procesos de comprensión lectora, como parte de la relación escritor-lector, en estrecha relación con la legibilidad.

Sobre la legibilidad, ya expuesta su historia en los antecedentes, se analizarán los aspectos de las fórmulas de legibilidad más importantes empleadas en inglés y en español, para proponer como instrumento de esta investigación una fórmula de legibilidad panhispánica aplicable en un contexto universitario. Al tratar la comprensión lectora, se hace énfasis en los procesos de activación mental, con especial mención en los procesos de memoria, la cual se ve afectada cuando la complejidad del texto es mayor a lo esperado por el lector.

Luego, se explicará el submodelo de semántica de marcos de la lingüística cognitiva, la cual nos aportará la base conceptual lingüística por considerar en el desarrollo del instrumento del presente trabajo. Este marco concluye con la lingüística educativa panhispánica, en el que se subraya su separación de la lingüística aplicada, por su alcance y connotación; se le añade el adjetivo panhispánico, para subrayar cómo la lingüística que trate con procesos educativos en español ha de incluir esta característica policéntrica, que al considerarla tendrá un impacto más preciso y relevante.

2.2.1. Complejidad textual

A continuación se expondrán las teorías acerca de la complejidad textual, la cual se divide en léxica, sintáctica y semántica (Campos, et al., 2014). Así pues, la complejidad léxica es “la dificultad intrínseca del vocabulario de un texto” (p. 17); la complejidad sintáctica es la interacción de las oraciones que conforman un texto, según el “número de elementos constitutivos, siendo estos elementos no solo palabras, sino cláusulas, algunas

incrustadas dentro de otras (subordinación)” (p. 17); y la complejidad semántica es la facilidad de relación entre las entradas en el lexicón de la memoria semántica y la representación por cada palabra u oración que se encuentra en la estructura superficial del texto (p. 18).

Por su parte, Fraca (2013) agrega que “un escritor cualquiera deja trazas con significados (textos), para ser interpretados, es decir, comprendidos por un lector determinado, con un fin específico” (p. 51). Estas trazas pueden hallarse en diferentes niveles de codificación, que son los que apuntan a la legibilidad, donde el contenido mismo que desea transmitir es determinante.

Asimismo, Fraca (2013) desarrolla la idea de la importancia del contenido, pero hace énfasis en un factor adicional, que debería tener presente todo escritor, el lector. De ahí que:

El texto es una unidad de significado cuyos elementos esenciales son la intencionalidad comunicativa, el emisor, el receptor, el contenido y el contexto. De ellos el más importante es el lector/receptor, pues es el que determina nuestra composición textual. Es el protagonista, pues hacia el lector van nuestras intencionalidades comunicativas. Es el encargado de decodificar, interpretar y comprender el texto que lee. La intencionalidad comunicativa guía la textualidad en la composición de un determinado tipo de texto (p. 61).

Se puede entonces, decir que la complejidad textual es un rasgo que se determina por medio de los niveles de legibilidad, en los que están presentes varios elementos, que se entrecruzan para que el lector los pueda aprehender en tanto coincidan los intereses del lector con los de la lectura que realice. Para Campos, et al. (2014), “la dificultad o facilidad

con la que un determinado texto puede ser comprendido depende, entonces, de varios factores”. Así, aparte de la complejidad léxica, influyen los conocimientos previos, las habilidades cognitivas del lector y las metas de lectura.

2.2.2. Legibilidad

Se considerará ahora la legibilidad, de la cual es importante señalar que su concepto ha estado y está en desarrollo. Así es como Klare (1988) sitúa la legibilidad dentro del marco del desempeño lector (entendido como **comprensión textual**) y permite entender la legibilidad como la propiedad que permite que algunos textos sean más fáciles de leer que otros (Du Bay, 2004), para Campos y su equipo, “la facilidad/dificultad con la que un texto puede ser leído y comprendido se conoce como *lecturabilidad*” (Campos, et al., 2014).

Antes de continuar, conviene señalar una diferenciación conceptual planteada por Du Bay que se presenta en inglés entre *lecturabilidad* (*readability*) y *legibilidad* (*legibility*)¹¹, definiendo esta última como la que se refiere solo a la tipografía y el diseño (Du Bay, 2004). En este trabajo se considerarán los dos términos de manera unificada, a partir de la unificación que se produce en español del concepto, defendiendo solo la acepción que se traduce como *readability*.

Dicho lo anterior, la legibilidad se soporta en fórmulas y en niveles de complejidad textual, por lo cual para comprender mejor el alcance del concepto, se incluyen a continuación las fórmulas más importantes en inglés (que influyeron sobre las fórmulas

¹¹ *Legibility* (legibilidad): relacionado con la tipografía y el diseño. *Readability* (lecturabilidad): relacionada con la influencia del contenido del texto sobre la comprensión lectora.

desarrolladas en español) (tabla 2) y aquellas propuestas para los casos de textos en español (tabla 3).

Antes de desarrollarlas, es conveniente mencionar a Klare (1988), que subraya los siguientes puntos, tipificados por la mayoría de fórmulas de legibilidad, para ilustrar el concepto mismo de la legibilidad, en proceso:

1. El énfasis casi exclusivo en las variables de estilo en las fórmulas de legibilidad.
2. La reducción de las variables de estilo a factores semánticos y sintácticos.
3. La búsqueda de un criterio satisfactorio para el desarrollo de la fórmula.
4. La presentación de las puntuaciones de la fórmula de legibilidad en términos de niveles de grado.
5. El uso eficiente de una lista de palabras para el factor semántico y la longitud de la oración para el factor sintáctico.
6. El uso eficiente de la longitud de sílaba para el factor semántico y la longitud de la oración para el factor sintáctico.
7. La tendencia a un mayor énfasis en la facilidad de uso.
8. El desarrollo de fórmulas para otros idiomas además del inglés.
9. La introducción del procedimiento *doze* como un criterio conveniente para el desarrollo de fórmulas.
10. La creciente crítica de las fórmulas de legibilidad en términos de sus criterios de desarrollo y sus calificaciones de nivel de grado.
11. La creciente crítica de las fórmulas de legibilidad en términos de “escribir la fórmula”.
12. La necesidad de mejorar las actuales medidas de legibilidad (Klare, 1988).

- *Fórmulas de legibilidad*

Para comenzar, la dificultad de la legibilidad de un texto se calcula y esto mediante diversas fórmulas que se han desarrollado, algunas basadas en la versión propuesta por Lively y Pressey y otras con elementos diferenciales que aportaron criterios de comprensión al alcance de la legibilidad.

Acerca de las fórmulas previas, Campos y su equipo retoman algunos de los aspectos ya mencionados por Klare, al observar que

entre los factores [de potencial dificultad de un texto específico] que se incluyen en las fórmulas, se encuentran la longitud de las oraciones, el número de sílabas de las palabras, el que el léxico empleado sea conocido o no por los lectores, etc. (Campos, et al., 2014).

A esto se añaden varios elementos que Lucía Fraca subraya y que conviene considerar en la elaboración de una fórmula de legibilidad:

1. El **léxico empleado**, donde se espera que todo texto emplee el léxico adecuado al nivel de los alumnos de cada grado.
2. La **dimensión textual**, que incluye el tipo de texto, su estructura y organización.
3. La **dimensión organizacional**, cuyos elementos son las relaciones entre la idea principal y las ideas secundarias, así como con otros párrafos, visto en el uso de conectores, frases de enlace y los signos de puntuación.
4. La **dimensión oracional o léxica**, que contiene la estructura de la oración (sujeto y predicado), los tipos de oraciones (simples, coordinadas y subordinadas), la riqueza léxica (sinonimia y antonimia) y la paráfrasis.

5. La **dimensión formal**, que involucra los aspectos formales de la escritura (ortografía, sangría, margen), la coherencia entre el contenido y las ideas del texto (Frac, 2013).

Añádanse a esto, las seis condiciones expuestas por Bruce, Rubin y Starr (1981), necesarias también para que funcione una fórmula de legibilidad, los que involucran también el material elegido para analizar:

1. El material empleado debe ser de libre acceso, de elección del lector, de interés para el mismo.
2. Los textos analizados deben ser escritos con honestidad, no para satisfacer una fórmula sino para transmitirle una idea al lector.
3. Las fórmulas deben considerar la estructura base del texto, su finalidad, sus intenciones.
4. Se deben considerar los posibles móviles del lector dentro de la legibilidad de un texto, en contraste con cualquier fórmula aplicada al texto mismo.
5. Se debe reconocer que los datos estadísticos no tienen valor ante el lector individual, pues tanto el texto como el lector aportan información valiosa.
6. Los lectores reales han de ser los mismos que los lectores de validación, si no se consideran las variaciones de contexto, dialecto, propósitos de lectura, etc. se tendrán siempre dificultades de validación (Bruce, Rubin y Starr, 1981).

Ahora es oportuno explicar que las fórmulas de legibilidad trabajan con factores de correlación, soportado en que en una investigación de lectura los investigadores buscan correlaciones en lugar de causas, así es como existen coeficientes de correlación ($r =$), que pueden ir de +1.00 a 0.0 o de 0.0 a -1.00.

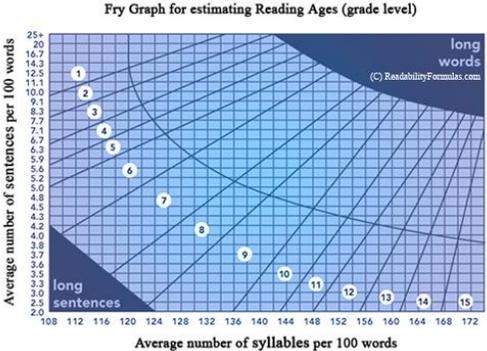
Por tanto, +1.00 y -1.00 representan una correlación perfecta, dependiendo de si los elementos están correlacionados positiva o negativamente. Un coeficiente de 1.00 muestra que, al cambiar un elemento, el otro elemento cambia en la misma dirección (+) u opuesta (-) en una cantidad correspondiente; un coeficiente de .00 significa que no hay correlación, es decir, no hay una relación correspondiente a través de una serie de cambios. La cuadratura del coeficiente de correlación ($r^2 =$) da el porcentaje de responsabilidad para la varianza.

En el apartado anterior, de los antecedentes, se mencionó lo recogido en las investigaciones históricas de Klare (1988) y Du Bay (2004), quienes referenciaron el trabajo realizado en la fórmula Winnetka, en 1928; así como por Gray y Leary, en 1935; Washburne y Morphett, en 1938; Lorge, en 1939; Dale-Chall, en 1948; Gunning, en 1952; Danielson y Bryan, en 1963; Kintsch, en 1979; y la compañía Lexile, en 1988. Estas fórmulas no se relacionan en la tabla siguiente (tabla 2), que solo recoge las propuestas e investigaciones relevantes para el desarrollo de las fórmulas de legibilidad en español (tabla 3).

Tabla 2.

Fórmulas e investigaciones sobre legibilidad en inglés que aportaron para el desarrollo de fórmulas en español

Autor	Fórmula			Observaciones
Lively y Pressey, 1923	Sin fórmula, su estudio midió tres métodos diferentes para medir la complejidad léxica en una muestra de mil palabras de texto: 1. El primer método cuenta las palabras diferentes (el rango de vocabulario). 2. El segundo método cuenta las “palabras de índice cero”, palabras que no están en la lista de Thorndike de 10.000 palabras. 3. El tercer método utiliza la mediana de los números del índice de las palabras tomadas de la misma lista de Thorndike de 10.000 palabras.			Al ser el primer estudio, todo el trabajo posterior de legibilidad se apoya en este aporte, de 1923. La confiabilidad para esta fórmula es .802, que representa el 64 % de la varianza de la dificultad del texto. Probaron los tres métodos en 15 libros de texto de diferentes dificultades, junto con un periódico. El extremo inferior incluía un lector de segundo y cuarto grado y el Secuestrado de Stevenson. El extremo superior incluía un libro de texto de física de universidad y un libro de texto de química elemental.
Flesch, 1948	$X = 206.835 - (1.015 \times ASL) - (84.6 \times ASW)$ X = lugar en la escala, de 0 (difícil) a 100 (fácil), donde 30 es muy difícil y 70 es adecuado para público adulto. ASL = extensión promedio de las oraciones (número de palabras dividido en el número de oraciones). ASW = número promedio de sílabas por palabras (número de sílabas dividido en el número de palabras).			Esta fórmula tuvo una correlación de .70, con adaptaciones posteriores, convirtiéndose en la más probada y empleada. En 1951, Farr, Jenkins y Patterson la ajustaron, sustituyendo el ASW por el conteo de 100 palabras de Felsch, quedando así: $X = 1.599 \text{ nosw} - 1.015 \text{ sl} - 31.517$ nosw = número de palabras de una sílaba por cada 100 palabras. sl = extensión promedio de las oraciones en palabras Esta fórmula tuvo una correlación mejor al .90 frente a la fórmula original.
Fry, 1963, 1977	Muestras aleatorias de 100 palabras	Número de oraciones	Número de sílabas	La gráfica de legibilidad de Fry es la más utilizada de todos los métodos de legibilidad. El desarrollo de una calculadora de mano para ello y el sorprendente desarrollo de un programa de computadora paralelo para él, dan fe de su popularidad.
	Primera muestra			
	Segunda muestra			
	Tercera muestra			
	Total			

	Promedio	
		
Coleman, 1965	$c\% = 1.16w + 1.48s - 37.95$ $c\%$ = porcentaje de palabras completadas correctamente w = número de palabras de una sílaba por 100 palabras s = número de oraciones por 100 palabras	Aunque el procedimiento Cloze ¹² fue desarrollado por Taylor en 1953, fue Coleman quien lo utilizó por primera vez como criterio. Él desarrolló cuatro fórmulas. Esta, utiliza sus dos variables propuestas, arrojó una correlación múltiple de .89 con puntajes de criterio de doze (agregando más variables aumentó la correlación muy poco). Aún más sorprendente, el valor de validación cruzada de la fórmula alcanzó .88.

Nota: Elaboración propia, tomado de Klare (1988) y Du Bay (2004).

Tabla 3.

Fórmulas e investigaciones sobre legibilidad en español

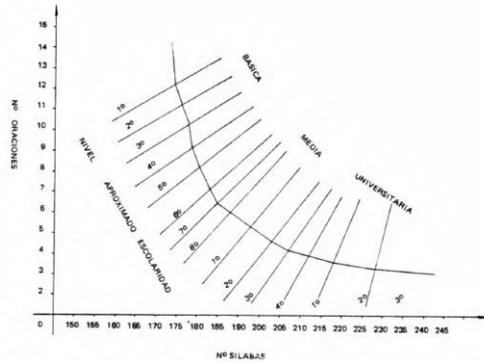
<i>Autor</i>	<i>Fórmula</i>	<i>Observaciones</i>
Spaulding, 1951, 1956	$\text{Dificultad} = 1.609 (\text{ASL}) + 331.8 (\text{D}) + 22.0$ ASL = promedio de extensión de las oraciones D = densidad, basado en la lista de 1.500 palabras de Buchanan Gráfica también disponible en la cual verificar variables. La calificación está en una escala de 20 (excepcionalmente fácil) a 200	La confiabilidad para esta fórmula es .37. Existe una versión anterior más compleja. Esta es ampliamente utilizada en América Latina.

¹² El procedimiento Cloze consiste en la eliminación de palabras en el texto a intervalos establecidos — generalmente cada quinta palabra—, que los lectores deben rellenar correctamente puede proporcionar un buen índice de comprensibilidad. Se conserva esta fórmula en esta tabla, por ser un referente para la validación por la prueba Cloze para varias fórmulas en español.

	(excepcionalmente difícil).	
Fernández Huerta, 1959	Adaptación de la fórmula facilidad de lectura de Flesch. Facilidad = $206.84 - 0.60 P - 1.02 F$ P = número de sílabas por 100 palabras F = número de oraciones por 100 palabras	Probada por Kandel y Moles. Se realizó una adaptación para el francés primero, pero se encontró que tenía una aplicación limitada.
Gutiérrez, 1972	Legibilidad = $95.2 - 9.7 (L / W) - .35 (W / S)$ L = número de letras W = número de palabras S = número de oraciones Validado solo a nivel de sexto grado.	Criterio. Los resultados de las pruebas doze administradas a los estudiantes de sexto grado. El puntaje obtenido es en términos del porcentaje promedio de respuestas a una prueba doze que los estudiantes de este nivel obtendrían en el pasaje que se evalúa.
Patterson, 1972	Elaborada sobre la fórmula de Spaulding para ayudar a los trabajadores religiosos a simplificar los materiales escritos para lectores con habilidades de lectura mínimas.	
Thonis, 1976	Se establecieron niveles de grado para la fórmula de Spaulding basados en las descripciones de Patterson de la capacidad de lectura necesaria para comprender los materiales que producen diversos índices en la escala de Spaulding.	La escasez de pruebas que lo justifican hace cuestionable la equivalencia de nivel de grado.
García, 1977	Adaptación del gráfico de legibilidad de Fry que modifica los ejes horizontales y verticales para reflejar las diferencias en la sílaba y la longitud de la oración. FGAS (Gráfica de Fry adaptada al español).	Criterios. Serie de lectura basal en español. Dirigido al inglés como segundo idioma.
Gilliam, Peña, & Mountain, 1980	Adaptación del conteo de retención del gráfico de legibilidad de Fry para el número promedio de oraciones y restando 67 del conteo de sílabas promedio antes de trazarlo en el gráfico.	Criterios. 13 libros de texto y 9 libros juveniles escritos en español para uso en los grados 1-3; El nivel de grado de los editores en la versión en inglés está disponible y se supone que está en el mismo nivel de legibilidad que el texto en español. 18 libros tenían la misma legibilidad en ambos idiomas. Adecuación de la gráfica solo para materiales primarios evaluados.
Vari-Cartier, 1981	Adaptación del gráfico de legibilidad de Fry aumentando el conteo de sílabas, alterando el recuento de oraciones y cambiando las designaciones de legibilidad para reflejar los cuatro niveles generales del estudio de una segunda lengua: principiante, intermedio, intermedio avanzado y avanzado. FRASE (Adaptación de la fórmula de legibilidad de Fry	Criterios. 127 muestras de 66 libros de texto americanos para instrucción en español. Las designaciones gráficas de FRASE se correlacionaron con los juicios subjetivos de los maestros, las calificaciones de la fórmula de Spaulding, los puntajes de las

	para la evaluación en español).			pruebas de reposo y las pruebas informales de selección múltiple en un rango de .91 a .97.
López-Rodríguez, 1981, 1982	<p>Índice de dificultad = $95.4339 - 0.0756x_1 + 0.2012x_4 - 0.0669x_{16} - 0.0728x_{19} - 35.202x_{21} - 1.0601x_{22} + 0.7783x_{26}$</p> <p>$x_1$ = comas x_4 = pausas y nuevos párrafos x_{16} = palabras por oración x_{19} = palabras de más de 3 sílabas x_{21} = medida de redundancia x_{22} = Vocabulario Común de García Hoz x_{26} = lista expandida de Spaulding</p>			<p>Criterio. Cloze</p> <p>Correlación múltiple con criterio de 5618.</p> <p>Desarrolló dos fórmulas más para los grados 7 y 8 por separado.</p>
Rodríguez-Díez, 1983	<p>Índice de dificultad = $59.929 - 0.098x_1 - 0.321x_2 + 4.428 \log(x_4) + 0.108x_{11} + 0.200x_{12} - 7.079 \log(x_{16}) - 25.816 \log(x_{21}) - 0.007(x_{22})^2 - 0.012x_{25} - 0.126x_{27} - 20.420x_{28} + 5.502x_{31}$</p> <p>$x_1$ = comas x_2 = punto y comas x_4 = periodo y nuevo párrafo x_{11} = nombres propios x_{12} = numerales x_{16} = palabras por oración x_{21} = medida de redundancia x_{22} = Vocabulario Común de García Hoz x_{25} = pronombres personales x_{27} = total de periodos x_{28} = desviación de la distribución de letras por palabra x_{31} = media de letras por palabra + 2.58 desviaciones</p>			<p>Criterio. Cloze</p> <p>Correlación múltiple con criterio de .716.</p> <p>Se agregaron 8 variables a las 26 estudiadas por López Rodríguez en busca de su fórmula.</p>
Crawford, 1984	<p>Gráfico de legibilidad basado en la siguiente ecuación de regresión:</p> <p>Nivel de grado = [número de oraciones por 100 palabras x (-. 205)] + (número de sílabas por 100 palabras x .049) - 3.047</p>			<p>Criterios. 186 pasajes de la serie de lectores españoles de Laidlaw, grados 1-6. Longitud promedio de la oración y número de sílabas por 100 palabras tabuladas, su media y SD calculadas, y un análisis de regresión múltiple de los datos realizados.</p>
Parody, 1986	Muestras aleatorias de 100 palabras	Número de oraciones	Número de sílabas	<p>Al adapta la versión de la gráfica de Fry de 1985, Parody observó que es imposible el empleo directo del gráfico de Fry del inglés al español, pues hay una diferencia que fluctúa entre 21 y 86 sílabas de más en las versiones de los índices textuales traducidos al español, por lo que rehízo la gráfica con textos</p>
	Primera muestra			
	Segunda muestra			

	<table border="1"> <tr> <td>Tercera muestra</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Promedio</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Tercera muestra			Total			Promedio			<p>en español, adaptando sus cifras y niveles de complejidad.</p>
Tercera muestra											
Total											
Promedio											
<p>Szigriszt, 1993</p>	<p>Fórmula 1: $P = 207 - 0,623s - p$ $P =$ perspicuidad $s =$ sílabas $p =$ palabras por frase</p> <p>Fórmula 2 (con ajustes): $P = 207 - 0,214e - p$ $P =$ perspicuidad $e =$ espacios $p =$ palabras por frase</p> <p>Fórmula para toda clase de muestra: $P = 207 - 62,3s/p - p/f$ $P =$ perspicuidad $s =$ sílabas $p =$ palabras $f =$ frases</p>	<p>Desarrolladas para su tesis doctoral sobre legibilidad, realiza una validación de la fórmula de Flesch de 1948, presentando una correlación ajustada para analizar textos en inglés, francés y español, pensados principalmente en el periodismo, que en este documento se definen como facilidad de lectura, pero el autor rebautiza como fórmula de perspicuidad (<i>reading ease</i>), para muestras de 100 palabras</p>									
<p>INFLESZ, 2008</p>	<p>$INFZ = 206,835 - 62,3s/p - p/f$ $INFZ =$ Escala INFLESZ $s =$ sílabas $p =$ palabras $f =$ frases</p>	<p>El equipo de Barrio-Cantalejo dio continuidad a la propuesta de Szigriszt, mediante la incorporación informática INFLESZ, la cual “calcula, entre otros parámetros, la Fórmula de Perspicuidad —que INFLESZ denomina Índice Flesch-Szigriszt (IFZS)— y la validación de la Escala de nivel de Perspicuidad de Szigriszt, resultado de este estudio, llamada Escala INFLESZ” (2008). La escala INFLESZ se ha empleado en el ámbito sanitario para evaluar la legibilidad de los textos de consentimiento</p>									



		informado, los prospectos y materiales para la educación en salud, aunque se puede aplicar a cualquier tema que no tenga nada que ver con el entorno de salud.
Legibilidad μ , 2006	$\mu = (n/n - 1) (\bar{X}/\sigma^2) * 100$ $\mu = \text{Índice de legibilidad}$ $n = \text{Palabras del texto}$ $\bar{X} = \text{Promedio}$ $\sigma^2 = \text{Varianza}$ <p>Según su propio estudio de verificación, logró un .813, según una muestra de seis textos narrativos correlacionados con una prueba de comprensión lectora realizada a 68 docentes de cursos entre primero y octavo de formación básica.</p>	<p>El chileno Miguel Muñoz desarrolla su modelo apoyado en las categorías léxicas y funcionales de Chomsky, de donde afirma que “Al descomponer las palabras en caracteres (letras) como unidades mínimas de medida y de procesamiento lector, estaremos en condiciones de obtener medidas de tendencia central y de dispersión: promedios, desviaciones estándares y varianzas de los caracteres de un texto”.</p> <p>Sus puntajes van de 100 (muy fácil) a 0 (muy difícil), estando adecuado entre 61 y 70.</p>

Nota: Elaboración propia, tomado de Ravin (1988, pp. 73-76), Parody (1986), Szigriszt (1993), Barrio-Cantalejo (2008) y Muñoz (2006).

De las tablas anteriores se desprende que una constante dentro del proceso de elaboración de las fórmulas de legibilidad es el análisis de las fórmulas previas, en el que se identifican los puntos en que las fórmulas anteriores pueden ser mejorables. Es así, como Barrio-Cantalejo y su equipo (2008) mencionan un vacío en la fórmula de Szigriszt:

Para Szigriszt un texto tiene una legibilidad normal cuando tiene puntuaciones entre 50 y 65 y se irá haciendo más difícil según se aproxime a los tramos cercanos a 0, donde se sitúa la literatura científica, técnica, filosófica, etc. Sin embargo, en la adaptación de esta escala, Szigriszt no utilizó una muestra representativa de textos, ni la selección de los mismos fue aleatoria, por lo que sus conclusiones quizás no tengan suficiente consistencia (Barrio-Cantalejo, et al., 2008) (ver tabla 4).

Tabla 4.

Comparación de los tramos de puntuación de las escalas de Perspicuidad de Szigriszt, RES de Flesch y de INFLESZ

<i>IFSZ</i>	<i>INFLESZ</i>	<i>SZIGRISZT</i>	<i>FLESCH</i>
0		Muy difícil	
15			Muy difícil
30	Muy difícil	Difícil	
35			
40			Difícil
45		Bastante difícil	
50	Algo difícil		
55			Bastante difícil
60	Medio	Medio	
65			Medio
70		Bastante fácil	
75	Bastante fácil		Bastante fácil
80		Fácil	
85			Fácil
90	Muy fácil		
95		Muy fácil	
100			Muy fácil

IFSZ = Puntuación del índice Flesch-Szigriszt. INFLESZ: Escala de interpretación del programa INFLESZ. SZIGRISZT: Escala del nivel de perspicuidad de Szigriszt. Flesch: Escala RES de Flesch.

Nota: Tomado de Barrio-Cantalejo et al. (2008).

Acerca de la tabla de comparación de los tramos de puntuación de las escalas de Perspicuidad de Szigriszt, RES de Flesch y de INFLESZ, el nivel asignado depende del uso del texto, por lo que si el texto se destina para lectura independiente, no asistido o

recreativo, el nivel de grado de lectura será más alto que un texto destinado al uso en el aula y al aprendizaje óptimo. En otras palabras, el mismo texto será más fácil para aquellos con habilidades de lectura más avanzadas (con un nivel más alto) y más difícil para aquellos con menos (y con un nivel más bajo) (Du Bay, 2004).

Continuemos la exploración sobre los niveles de complejidad, los educadores establecieron en Estados Unidos los niveles de lectura objetivo para cada clase luego de usar pruebas de lectura estandarizadas, que fueron revisadas en 1950, 1961 y 1979, estas y posteriores pruebas de lectura generalmente miden la comprensión al hacer que los estudiantes lean primero un pasaje y luego respondan preguntas de opción múltiple (Rabin, 1988).

Lo anterior lleva a decir que entre las pruebas de comprensión lectora empleadas para correlacionar las fórmulas de legibilidad, para establecer los niveles de complejidad y validar las fórmulas de legibilidad en Estados Unidos, se reconocen las pruebas de lectura de Mc Call-Crabbs, las de Gates-MacGinitie, la prueba de lectura de diagnóstico de Stanford, la prueba de logro de lectura de California, la prueba de lectura de Nelson-Denny, y la evaluación diagnóstica de lectura con estrategias de enseñanza de prueba (Du Bay, 2004).

Así, pues, los resultados de estas pruebas han demostrado que el grado de educación completada no es equivalente con el nivel de complejidad. Los bachilleres leen en el mismo nivel asignado a lectores de noveno grado y muchos leen por debajo de ese nivel, aunque también se observa que los estudiantes que son malos lectores del material general de la clase a menudo son capaces de dominar los textos difíciles de las materias que les atraen (Du Bay, 2004).

Por consiguiente, se consideró dentro de esta investigación que la muestra de 100 palabras es una estrategia común con valor predictivo, por lo que sirvió de base de medición para los textos analizados, pero se procedió a una elaboración nueva, no conectada con las fórmulas anteriores, para incluir un rasgo propio y relevante del español, como es el panhispanismo, medido en las construcciones sintácticas presentes, así como en su presencia semántica, desde el léxico permitido por los autores/traductores en los documentos analizados.

2.2.3. Comprensión textual

Se procederá ahora a definir la comprensión textual, el cual, en palabras del investigador chileno Giovanni Parodi, es

un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social (Parodi, 2007, p. 39).

Esta definición nos conduce a asumir al lector como decodificador del mensaje escrito, quien apela siempre a sus saberes previos y al contexto en el que se desenvuelve, apropiándose de aquellas piezas del mensaje que mejoran la definición conceptual previa, según los intereses que motivaron su búsqueda.

Ahora se verá la definición que construyeron Campos y su equipo, para ellos la comprensión textual se desarrolla en fases. Inicia con la fase de construcción, en la cual se desarrollan procesos de bajo nivel: la decodificación de la señal gráfica (percepción de las

letras), el reconocimiento de palabras y el procesamiento sintáctico. De estas operaciones surgen contenidos proposicionales en forma de representaciones proposicionales, que se integran a una red llamada *base de texto* (Campos, et al., 2014).

Seguida de esta va la fase de integración, que toma algunos de los elementos activados de las diversas proposiciones para permitir su vinculación en representaciones de la memoria de largo plazo. En esta misma fase, en simultánea, el lector construye otra representación, conocida como *modelo de situación* y que corresponde a la situación referida por el texto, la cual opera palabra a palabra, frase a frase, pues la memoria es limitada (Campos, et al. 2014).

La representación anterior se soporta en inferencias causales elaboradas por el lector-decodificador, de las cuales Barreyro y su equipo distinguen tres clases principales:

inferencias hacia atrás o explicativas (elaboraciones y reposiciones), inferencias asociativas e inferencias hacia adelante o predictivas. Las inferencias explicativas en su conjunto proporcionan las razones que explican por qué algo ocurre. De esta manera, el lector genera vínculos entre la oración que está leyendo y los factores causales antecedentes (Barreyro et al., 2017).

Ahora es oportuno mencionar que el propio sistema escrito posee unos elementos que hacen de la labor de comprensión textual un proceso único, pues, como lo describe Lucía Fraca,

[el sistema escrito] no es tan redundante como la oralidad y sus usos son diferentes. La sintaxis es más compleja y acabada y no posee tantos elementos reiterativos y repeticiones.

Asimismo, la escritura carece de elementos sonoros y entonacionales, particulares de la lengua oral (Fracca, 2013).

Añádase a esto que para que todo proceso de inferencia se desarrolle adecuadamente, se espera que todo texto desempeñe por lo menos dos funciones: la de transmitir al lector el significado intrínseco que posee y producir o generar nuevos significados, los que son elaborados en relación con la teoría que ofrece el contexto, partiendo de que hay diferentes tipos de textos, acorde con las distintas maneras en las cuales los formatos discursivos se concretan en textos (Fracca, 2013).

No obstante, como limitante a este proceso inferencial, exponen Campos y su equipo que:

existe hoy abundante evidencia empírica para sostener que determinados factores lingüísticos inciden en el desempeño de los lectores. De los hallazgos experimentales se concluye que en los diversos niveles de organización del lenguaje es posible identificar propiedades relacionadas con el rendimiento lector, entre las que destacan el léxico, la gramática y el significado (Campos, et al., 2014).

Se pasará ahora a la explicación del proceso de comprensión textual descrito por Parodi (2007), en el que tienen lugar las inferencias antes mencionadas:

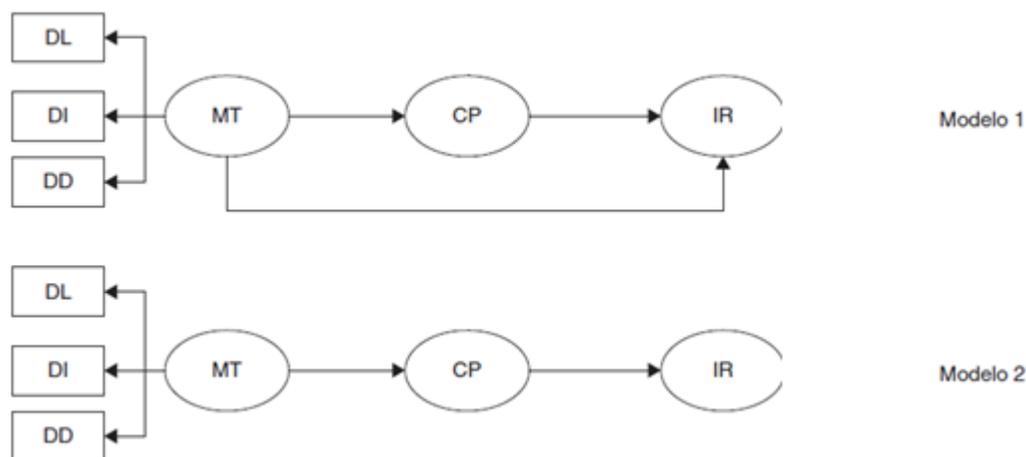
se plasma en una representación mental construida progresivamente sobre la base de inferencias automáticas y fundamentales para establecer la coherencia de base y se continúa reelaborando como proceso de aprendizaje a partir del texto y de los conocimientos previos

a través del cual se generan múltiples procesos inferenciales y se construyen conocimientos diversos de tipo relacional (Parodi, 2007).

Falta por decir que todo nuestro aprendizaje es relacional y contextual, y el papel de la memoria es vital en la comprensión, como lo muestran los modelos de relación entre la memoria de trabajo, el conocimiento previo y las inferencias, elaborados por Barreyro y su equipo (gráfico 1).

Gráfico 1.

Modelos de relación entre la memoria de trabajo, el conocimiento previo y las inferencias



Nota: Adaptado de Barreyro et al. (2017).

De los modelos expuestos por Barreyro y su equipo se evidencia la presencia de la memoria de trabajo (MT), que accede a piezas específicas de información (visto en medidas de memoria, que bien pueden ser dígitos y letras, DL; dígitos repetidos directos, DD; e inversos, DI; en estos modelos). Este acceso a la memoria evidencia el factor latente de conocimiento previo (CP), así como inferencias explicativas-repositivas (IR).

Se comprende así que se evidencian dos relaciones propias de los procesos de comprensión textual: “En el primer modelo la memoria de trabajo (MT) tiene un efecto

directo e indirecto (mediado por el conocimiento previo) sobre la generación de inferencias (IR), y en el segundo modelo la memoria de trabajo tiene únicamente un efecto indirecto mediado por el conocimiento previo (CP)” (Barreyro, et al., 2017).

Al volver a examinar la representación mental que describe Parodi, como parte de una recodificación que hace el lector en su proceso de comprensión indica que el conocimiento previo se convierte en mediador entre la capacidad de la memoria de trabajo y la generación de inferencias explicativas-repositivas, que describen Barreyro y su equipo. Esta recodificación se ve afectada tanto por la construcción de las oraciones (su *madurez sintáctica*), su longitud y constitución gramatical, como por los objetivos de la lectura y las operaciones cognitivas que en función de estos propósitos se efectúen (Campos, et al., 2014).

Por todo esto, desde la perspectiva de la madurez sintáctica, la cual define la capacidad de combinar más oraciones formando estructuras de mayor complejidad,

un texto alcanzará un mayor grado de complejidad si las oraciones que lo conforman están formadas, a su vez, por un mayor número de elementos constitutivos, siendo estos elementos no solo palabras, sino cláusulas, algunas incrustadas dentro de otras (subordinación) [afectado por su género y su trama estructural¹³] (Campos, et al., 2014).

De lo anterior se desprende que, cuando un lector se acerca a un texto, el conocimiento previo lo ayuda en la búsqueda de coherencia, por eso cuando la madurez sintáctica incide en su percepción de la misma, es el conocimiento previo el que guía al

¹³ Narrativo, argumentativo o expositivo.

lector en la búsqueda de coherencia para establecer una inferencia repositiva, ayudado por la memoria de trabajo, que activa o recupera la información desde la memoria de largo plazo del texto con el objetivo de elaborar los complementos conceptuales que busca el lector y elevan su riqueza léxica (Barreyro, et al., 2017).

2.2.4. Semántica de marcos

Para hablar de semántica de marcos es necesario primero explicar los cambios de la tradición lingüística. Muñoz, Camargo y Hederich (1996) mencionan que “la tradición lingüística había sido un tanto reacia a considerar el aspecto individual del lenguaje como objeto de un análisis sistemático que pudiera dar lugar a consideraciones válidas” (Camargo y Hederich, 1996), desde la postura de Saussure, quien solo estaba interesado lingüísticamente en la lengua (por su valor social), dejando de lado el habla, por considerarla un fenómeno aleatorio y cambiante.

Fue así, hasta que surgieron los postulados de Chomsky, quien en la década de 1960 desarrolla la teoría generativa del lenguaje, que permite ver el lenguaje como un “fenómeno psicológico y, por tanto, individual” (Camargo y Hederich, 1996). Este fenómeno se soporta en que toda lengua es un conocimiento y para ello postula dentro de su teoría las competencias lingüísticas (lectora, de habla y escucha, y en composición de textos), para lograr estudiar los actos lingüísticos (peticiones, afirmaciones, promesas, ofertas y declaraciones).

A esto se añade que la semántica de marcos es un submodelo de la lingüística cognitiva, la cual es definida por el Instituto Cervantes, en su centro virtual, como una disciplina que trata de dar cuenta del conocimiento lingüístico poniéndolo en relación con otros procesos cognitivos de la mente humana, tales como la percepción, la memoria, la

atención, etc. El término, sin embargo, no describe una única teoría bien delimitada, sino que bajo él se engloban aproximaciones diversas a la comprensión de la lengua que, en ocasiones, pueden resultar incluso contradictorias. Se trata de un área del saber interdisciplinar en la que confluyen los intereses de varias ramas de saber — fundamentalmente, la lingüística, la psicología, la neurología y la inteligencia artificial— (CVC, 2019).

Es necesario aclarar que se suele considerar la lingüística cognitiva como un modelo que nace en la década de 1980 en la costa oeste de los Estados Unidos, promovido por lingüistas de la Universidad de California¹⁴, que se han formado dentro de la escuela generativista chomskiana; pero también hay exponentes europeos, como René Dirven, que la desarrollan desde una tradición funcionalista (Antuñano, 2013).

De acuerdo con Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2016) existen unos rasgos comunes entre las muchas posturas albergadas dentro de la lingüística cognitiva, como son “la premisa de que el lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general” y está basado en el propio uso; soportado en que el significado es “parte central de la ‘esencia’ del lenguaje”, el cual produce vínculos “entre la facultad lingüística y otras facultades cognitivas”, que a su vez produce la categorización y es un rasgo al que llaman corporeización, en el que la atención juega un papel determinante “para ‘filtrar’ o ‘seleccionar’ aquella información que el organismo juzga más relevante en una determinada situación”.

¹⁴ Principalmente (como George Lakoff, Leonard Talmy o Ronald Langacker).

Prosiguen Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2016), mencionando que “todo concepto está basado en una estructura de conocimiento, a la que se suele dar el nombre genérico de dominio conceptual (aunque [...] según el autor también se puede denominar marco semántico o modelo cognitivo)”, y “la utilización de estructuras concretas y físicas para estructurar dominios abstractos se conoce [...] con el nombre de metáfora conceptual” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2016).

Ahora bien, al no poseer la lingüística cognitiva¹⁵ una verdadera homogeneidad o seguir las doctrinas de un solo investigador, para este trabajo se tomó como base el submodelo de la *semántica de marcos de Fillmore* (Fillmore, 1968, 1976; Blanco, 2012), que plantea que el conocimiento es relacional y que se requiere de un conocimiento previo para poder profundizar en determinados significados, “todo concepto necesita estar cimentado (o contextualizado) sobre una estructura coherente de conocimiento basado en nuestra experiencia humana” (Antuñano, 2013).

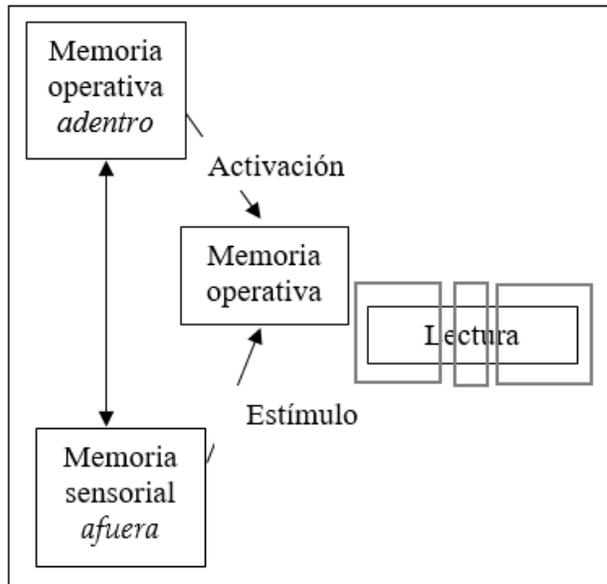
Visto como lo expresan Barreyro, et al. (2017), en que el lenguaje se entiende como un proceso lineal, donde la memoria de trabajo es determinante, la cual se encarga de mantener activos fragmentos de información útiles en otras tareas cognitivas, como lo es la comprensión lectora, que en textos explicativos se soporta en conocimientos previos, los

¹⁵ “Entre los submodelos [de la lingüística cognitiva] que tienen más influencia y/o divulgación podemos incluir la *teoría de la metáfora y metonimia conceptual*, la *semántica de marcos*, la *teoría de los espacios mentales e integración conceptual*, la(s) *gramática(s) de construcciones*, y la *gramática cognitiva*, entre otros” (Antuñano, 2013).

que le facilitan las interconexiones entre fragmentos de un mismo texto y con esos mismos conocimientos previos (véase el gráfico 2).

Gráfico 2.

Modelo de interacción de los tipos de memoria



Nota: Tomado de Camargo (2018).

Antes de continuar, conviene señalar que el concepto básico de la semántica de marcos, el marco, es entendido como “una estructura conceptual evocada o codificada en una construcción; representa cómo se organiza el conocimiento del mundo y sirve de intermediario entre la realidad exterior y nuestra realidad conceptual” (Blanco, 2012).

De lo anterior se desprende que otra noción de este submodelo son los elementos del marco, “entidades inherentes al marco, que pueden aparecer de forma explícita o implícita en la realización léxica y forman parte del conocimiento que el hablante de una lengua tiene acerca de una situación” (Blanco, 2012). Estos son elementos conceptuales que condicionan la codificación del lector, sus referencias, su historia de vida puesta en relación

con cada experiencia lingüística y —para lo que se estudia en este trabajo en específico— cada lectura con la que se relacione.

Desde el postulado original de la semántica de marcos se aprecian estos dos factores, que son: primero, el significado de las palabras puede, más de lo que estamos acostumbrados a pensar, depender de experiencias contextualizadas; es decir, los contextos dentro de los cuales hemos experimentado los objetos, propiedades o sentimientos que proporcionan la base perceptiva o experiencial de nuestro conocimiento del significado de una palabra (o frase, o categoría gramatical) pueden ser partes inseparables de esas experiencias (Fillmore, 1976).

A esto se añade el segundo factor, el proceso de interpretación de un enunciado puede depender, más de lo que estamos acostumbrados a pensar, de nuestra percepción del contexto en el que se produce el enunciado y nuestros recuerdos de los contextos para experiencias más fáciles con el enunciado o sus partes constituyentes (Fillmore, 1976).

Todo lo anterior, en palabras de Fraca (2013), plantean que esta relación es un proceso necesario de profundización que requiere de conocimientos previos y de soledad autónoma:

La ausencia y el distanciamiento, tanto temporal como espacial entre [el emisor y el receptor de una interacción textual], convierte la situación de comunicación en un acto de soledad interactiva entre escritor y texto (proceso de textualización), y lector y texto (interpretación). En esta situación de soledad, en la que se comparten textos escritos, tanto el escritor como el lector deben valerse de una serie de conocimientos que puedan permitir dicha comunicación. Esta ‘soledad textual’ le permite al lector ingresar en una atmósfera de

autonomía en la que puede interpretar el texto. Es lo que caracteriza la comunicación escrita como una acción diferida (pp. 61-62).

2.2.5. Lingüística educativa panhispánica

Para consolidar un concepto de lingüística educativa panhispánica, es necesario considerar además la enseñabilidad¹⁶ que involucra al español transversalmente en toda enseñanza académica; así, entregar un texto a los estudiantes en los diferentes espacios académicos es más que solo cumplir con un requisito, es un insumo que puede ayudar en la construcción de su discurso profesional y académico. En palabras de Vergara (2013):

Introducir a nuestros estudiantes en el mundo de la información y el conocimiento universitarios, exige, de nuestra parte, informar apropiadamente; que, como vemos, es una tarea compleja, ya que un mensaje está mediado por un código lingüístico, un entorno cultural, una formación estética, un sistema axiológico y una pertinencia disciplinar que debe ser clara en cada evento de aula y en el discurso profesional de nuestros docentes (Vergara, 2013).

Agregando a lo anterior, Van Lier define la lingüística educativa (Spolsky, 1978; Stubbs, 1986) de la siguiente manera:

¹⁶ Concepto de la pedagogía en el cual “los fundamentos epistemológicos pasan a ser redefinidos desde los discursos pedagógicos y didácticos, a partir de los problemas del aprendizaje y de la aprendibilidad, tanto como desde los del enseñar a leer y a escribir en el lenguaje o metalenguaje del saber científico objeto de enseñanza” (Gallego y Pérez, 1999).

el estudio sistemático del uso lingüístico y de la política lingüística en contextos educativos, así como de los procesos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje. El objetivo de la lingüística educativa no es sólo la creación de teoría sino también, y sobre todo, la mejora de la práctica. En este sentido, la lingüística educativa aspira a romper las barreras que existen entre teoría, investigación y práctica y es un campo orgánico de trabajo (similar a la psiquiatría, a los estudios del medio ambiente o a la economía) que integra las tres fases o facetas de la actividad científica (Van Lier, 1995).

Esta descripción sería incompleta si no se incluyera la dicho por su principal exponente, Bernard Spolsky, quien afirma que la lingüística educativa surge por su propia insatisfacción con el alcance definido dentro del campo de la lingüística aplicada. Esto porque en la definición más estricta, los cursos y libros de texto sobre lingüística aplicada en la década de 1960 se ocuparon de la enseñanza de lenguas extranjeras; en la definición más amplia llegó a incluir todo menos la teoría, la historia y la descripción del lenguaje (Spolsky, 2008).

A lo anterior añade que uno de los temas centrales del debate fue la relación entre la lingüística teórica o general y el campo aplicado. Inicialmente, su definición la reconoce necesariamente como ambigua, pues incluye tanto aquellas partes de la lingüística directamente relevantes para los asuntos educativos, así como aquellas partes de la educación relacionadas con el idioma. Esto resulta ser un alcance bastante amplio, ya que la mayoría de las áreas de la educación involucran el lenguaje (Spolsky, 2008).

Llegados a este punto, después de al menos una década de investigación y publicación en el área de la política lingüística, obtuvo Spolsky una visión más clara de

cómo ubicar la lingüística educativa, la cual la relaciona estrechamente con la política lingüística¹⁷, al proporcionar los instrumentos esenciales para diseñar la política de educación lingüística y para implementarla a la enseñanza de idiomas (Spolsky, 2008). Por lo que las investigaciones en lingüística educativa suelen incluir apartes sobre política educativa.

Pasamos ahora a Van Lier, quien expone la finalidad de la educación lingüística al afirmar que “todos los enseñantes de lengua (*language educators*) quieren que sus estudiantes puedan utilizar el lenguaje para mejorarse a sí mismos y para mejorar el mundo en el que viven” (1995), lo cual no solo está presente en la enseñanza de la lengua, sino en los procesos de enseñanza en sí mismos, dados los aspectos del lenguaje que son importantes en la lingüística educativa, también expresados por Van Lier: “creatividad, eficiencia, comunicación y pensamiento crítico” (Van Lier, 1995).

Aquí conviene detenerse un momento a fin de incluir otro elemento necesario en la lingüística educativa, el cual son los símbolos comunicables en pensamiento, acción e interacción, que conllevan a los contextos cognoscitivos, críticos, utilitarios y sociales del uso lingüístico real (Van Lier, 1995).

¹⁷ Spolsky sostiene que la política lingüística existe dentro de todas las comunidades de habla, lleva a la norma lingüística y consta de tres componentes distintos pero interrelacionados: las prácticas lingüísticas habituales de la comunidad; las creencias lingüísticas o la ideología de la comunidad; y cualquier actividad de gestión del idioma, es decir, intentos de cualquier individuo o institución que reclame autoridad para modificar las prácticas lingüísticas y las creencias lingüísticas de otros miembros de la comunidad (Spolsky, 2008).

Al anexarle el adjetivo panhispánico a este concepto, es necesario iniciar con la definición de panhispanismo, Vergara (2016) la expresa exponiendo “la idea de norma policéntrica del español que modifica la concepción de una norma ejemplar de país (español peninsular) como modelo centralizado y lo reemplaza por una norma que reconoce su variedad en zonas lingüísticas panhispánicas”.

Este autor expone otra definición relevante en otro momento:

es importante considerar que la lengua española no puede ser acotada solamente como la lengua peninsular sumada a su dispersión en América Latina y Filipinas, sino como un instrumento cultural que trasciende las fronteras políticas que dibujan la geografía hispanohablante y ocupa, también, un lugar en todos los países que la acogen como una de sus segundas lenguas predilectas, tanto en el mundo cultural analógico como en el mundo que traza el ciberespacio (Vergara, 2013).

Además, el concepto de lingüística educativa panhispánica se consolida desde el desafío planteado por la Nueva Gramática, pues es

la reelaboración de las unidades de formación didáctica y la actualización gramatical de los profesores de lengua española, como también de los correctores de textos, al brindarles un abanico más amplio de comprensión de fenómenos que antes solo se esbozaban en monografías especializadas o simplemente se dejaban de lado a la hora de estudiar el español (Vergara, 2007).

Es decir, la reflexión sobre el aprendizaje de un idioma policéntrico, como es el español, ayuda al usuario de la lengua en su proceso de pensamiento, cuando reconoce las

particularidades de su interlocutor y piensa en él, moldeando su discurso para garantizar la adecuada comprensión. El que los profesores entiendan estas implicaciones enriquece toda clase que se dicte en español.

3. Metodología

3.1. Diseño metodológico

La presente investigación es de tipo descriptivo, con enfoque cuantitativo-cualitativo, tal como se explicará a continuación.

3.1.1. Tipo de investigación

Es descriptivo, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), porque “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 80), en este caso, evidenciar los niveles de legibilidad de los textos seleccionados.

Además, es de enfoque cuantitativo, porque “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 4), los cuales, en la presente investigación proceden de la sistematización de datos encontrados mediante el instrumento.

De igual manera, es investigación con enfoque cualitativo, pues “utiliza la recolección de datos sin medición para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 7), los que se evidencian en el análisis de la muestra.

3.1.2. Población y muestra

En este trabajo se tomó una muestra no probabilística de siete textos entregados por los docentes a los estudiantes de primer semestre en siete asignaturas disciplinares de siete programas académicos de pregrado de la Universidad de La Sabana en el tercer corte del periodo académico 2018-2, la cual se describe en el apartado ‘*Corpus*’.

Se escogió la Universidad de La Sabana, como institución de educación superior acreditada internacionalmente, debido a que cuenta entre sus estudiantes con personas procedentes tanto de diferentes lugares del país como de otros países (principalmente de habla hispana). Se contemplan las posibles asociaciones cognitivas, reflejadas en los marcos referenciales de cada estudiante, influidos por su zona de procedencia.

3.1.3. Fases del proceso metodológico

El proceso metodológico abarcó cuatro momentos:

Primer momento: se inició un proceso de revisión bibliográfica sobre el alcance de la complejidad textual y los diferentes estudios sobre legibilidad, al que se le agregó la revisión de los distintos enfoques de la comprensión lectora, y el alcance de la semántica de marcos, el panhispanismo y la lingüística educativa.

Segundo momento: se establecieron los niveles de complejidad para los textos escogidos, por medio de la adaptación de las tablas empleadas en otros estudios de legibilidad en español, y se diseñó el instrumento que permitiera ubicar los textos en dichos niveles, aplicándolo a los textos de lectura elegidos.

Tercer momento: una vez obtenida la información, se sistematizó, se tabuló y se graficó, para proceder al análisis cualitativo, que permitió reconocer los elementos sintácticos y semánticos de cada uno de los textos examinados, y cuantitativo, como datos recogidos en el instrumento diseñado.

Cuarto momento: luego de analizar e interpretar los resultados de los textos analizados, se clasificaron los textos en los niveles de complejidad establecidos. Se evidencian diferentes niveles de complejidad textual según las diferentes áreas del conocimiento.

3.2. Corpus

A continuación, se presentarán los textos que se tuvieron en cuenta para el análisis y establecimiento de los niveles de legibilidad.

3.2.1. Criterios de selección y conformación

En este trabajo se analizaron siete textos entregados a los estudiantes de primer semestre en sus asignaturas disciplinares de siete programas académicos de pregrado de la Universidad de La Sabana en el tercer corte del periodo académico 2018-2. Se escogió esta muestra (tabla 5), por ser los textos entregados a los estudiantes que inician su proceso de formación universitaria, los cuales son los primeros documentos que acercan al léxico especializado de cada carrera escogida y a ciertas estructuras lingüísticas específicas, también propias de la misma.

Se recogió una muestra por carrera de cada una de las áreas del conocimiento representativas con texto no matemático, que tienen presencia en las facultades de la Universidad de La Sabana, que es la institución en que se realizó el análisis de la información.

Tabla 5.

Relación de textos del corpus (datos de asignación)

<i>Número del documento</i>	<i>Asignatura</i>	<i>Carrera</i>	<i>Área del conocimiento</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Título entregado</i>
1	Biociencias	Medicina	Ciencias de la salud	Capítulo de libro	Capítulo 10. Temperatura y comportamiento de los gases
2	Sensopercepción	Psicología	Ciencias de la salud	Capítulo de libro	Capítulo 10. Percepción de la profundidad y el tamaño
3	Introducción a la administración	Administración de empresas	Ciencias económicas	Capítulo de libro	Capítulo 10. Comprensión de los procesos de marketing y

4	Introducción a las ciencias políticas	Ciencias políticas	Ciencias sociales	Capítulo de libro	comportamiento del consumidor 1. La degradación del poder
5	Introducción a la gastronomía	Gastronomía	Ciencias económicas	Capítulo de libro	Los europeos se encuentran con la tradición andina
6	Documentación	Comunicación social y periodismo	Ciencias sociales	Capítulo de libro	Capítulo 1. Nociones generales
7	Lectura y escritura de textos filosóficos	Filosofía	Ciencias sociales	Capítulo de libro	1. La crisis silenciosa (Martha Nussbaum, Sin fines de lucro)

Nota: Elaboración propia.

3.2.2. Características

Como se refleja en la tabla 5 se analizaron siete capítulos de libro. De estos capítulos (número 7 de la tabla 5), solo uno fue entregado a los estudiantes con los datos de citación completos, por lo que se puede saber que es una traducción.

3.2.3. *Corpus* por facultad seleccionada

De la tabla 5 también podemos ver que los documentos se componen de:

Número 1. Un documento para la asignatura Biociencias de la carrera de Medicina, de la Facultad de Medicina, de física teórica sobre temperatura y comportamiento de los gases.

Número 2. Un documento para la asignatura Sensopercepción de la carrera de Psicología, de la Facultad de Psicología, que explica cómo ocurre la percepción de la profundidad y el tamaño.

Número 3. Un documento para la asignatura Introducción a la administración de la carrera de Administración de empresas, de la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas, que desarrolla el concepto de marketing, para desarrollar los procesos de marketing y el comportamiento del consumidor.

Número 4. Un documento para la asignatura Introducción a las ciencias políticas de la carrera de Ciencias políticas, de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, sobre el concepto del poder y las teorías de la degradación del poder.

Número 5. Un documento para la asignatura Introducción a la gastronomía de la carrera de Gastronomía, de la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas, sobre la historia del impacto culinario de los europeos que conocieron la cocina andina y concretamente la inca.

Número 6. Un documento para la asignatura Documentación de la carrera de Comunicación social y periodismo, de la Facultad de Comunicación, sobre la introducción al concepto de ciencia política.

Número 7. Un documento para la asignatura Lectura y escritura de textos filosóficos de la carrera de Filosofía, de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, sobre la necesidad de repensar la educación frente a la crisis social contemporánea.

En síntesis, se analizaron un documento de la Facultad de Medicina, un documento de la Facultad de Psicología, dos documentos de la Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas, un documento de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, un documento de la Facultad de Comunicación y un documento de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas.

4. Análisis del *corpus*

En este capítulo se presentarán los resultados de la fórmula ejecutada sobre los siete documentos mencionados, en relación con los niveles de complejidad textual, o legibilidad, establecidos. Todos los documentos fueron analizados por conteo manual de cada uno de los aspectos fijados para el estudio, que se desarrollan posteriormente, según las muestras fijadas de 100 palabras (ver anexo N. 2). Los datos se insertaron después en un cuadro en Excel, con la fórmula ya configurada, que se describe a continuación, para poder analizar los datos individualmente y cada uno de los puntajes finales, para asignarlos en los niveles de legibilidad propuestos en el capítulo anterior.

4.1. Fórmula y niveles de legibilidad

En esta investigación se utilizó como instrumento de medición una fórmula de legibilidad original, que incluye los elementos panhispánicos de léxico regional, presencia de extranjerismos, regionalismos en construcciones oracionales y calcos sintácticos en traducciones, los que no han sido considerados en fórmulas ni en investigaciones anteriores y permiten evidenciar si hay presencia o no de estos aspectos y cuánto impactan sobre la complejidad de los documentos.

Antes de continuar, conviene señalar que este instrumento surge de la observación de las fórmulas recogidas en el marco conceptual, en el apartado sobre fórmulas de legibilidad (tablas 2 y 3), donde se hace presente en las diferentes fórmulas el conteo de palabras —que se dividen entre las conocidas por el lector y nuevas¹⁸— y oraciones, y la

¹⁸ Entendidas como ‘específicas’ en este documento.

clasificación de los elementos considerados —principalmente en aspectos sintácticos y semánticos—, con el fin de permitir el análisis y clasificación de los textos elegidos.

Se contrapondrá ahora a Bruce, Rubin y Starr (1981), quienes señalan los siguientes errores comunes cometidos en las fórmulas de legibilidad —que fueron tenidos en cuenta en el instrumento propuesto para este trabajo—, en los que hacen énfasis en que deben considerarse los efectos de validación de una fórmula sobre diferentes entornos culturales y dialectales, así como integrar las investigaciones más recientes en lingüística aplicada a la lectura, para poder depurar los esfuerzos realizados.

1. La discrepancia entre las características de los textos que las fórmulas miden y aquellos de los que sabemos que influyen la legibilidad. Debido a que muchas fórmulas incluyen solo la extensión de las oraciones y la dificultad de las palabras como factores, desconocen otros factores igualmente importantes, como la complejidad de las ideas, la estructura retórica, el dialecto y el conocimiento de base requerido.
2. La aparición de muchas fórmulas de legibilidad con una aparente evidencia de su valor predictivo en campos determinados, carecen de valor estadístico al estar validadas solo contra fórmulas previas, no soportado en una muestra cada vez mayor que ratifique su validez. Así, una fórmula validada con un grupo de estudiantes sobre un tipo de textos será inválida 25 años después, aunque el grupo de estudiantes sea similar y sea el mismo tipo de textos.
3. Cuando se consideran solo aspectos formales de las fórmulas se cae en una limitada validez de las fórmulas en entornos determinados, así como establecerlas como guías para simplificar textos y documentos existentes, pues solo cuando el escritor

escribe con base en la fórmula no se incurre en un error al intervenir una obra ya existente (Bruce, Rubin y Starr, 1981).

Por consiguiente, para la fórmula de legibilidad empleada en este trabajo se consideró el siguiente listado de variables de palabras y oraciones¹⁹ propuesto por George Klare (1988), adaptado, como se verá más adelante, a la finalidad de esta investigación:

Características de la palabra:

1. Proporción de palabras de contenido (funcional).
2. Frecuencia, familiaridad y longitud de las palabras de contenido.
3. Concreción o abstracción.
4. Valor de asociación.
5. Construcciones verbales activas vs. nominalizadas.

Características de la oración:

1. Longitud (especialmente longitud de la cláusula).
2. Activo versus pasivo.
3. Afirmativo versus negativo.
4. Directa versus indirecta.
5. Profundidad baja vs. profundidad alta (ramas) (Klare, 1988)

Con este listado, se llega a la clasificación de los elementos considerada en el instrumento, que parte de las funciones sintácticas descritas en el ‘Manual de la nueva gramática’: “Suelen distinguirse tres clases de funciones: **sintácticas**, **semánticas** e **informativas**” (ASALE y RAE, 2010, p. 15)

¹⁹ Que se explicará en detalle al enlistar los elementos incluidos en la fórmula utilizada.

Así, la fórmula que se presenta a continuación, analiza una muestra de 100 palabras —que suele ser la extensión común de las muestras consideradas en otras fórmulas de legibilidad— a la cual se aplicarán tres grandes campos de análisis: el **sintáctico** (visto en la complejidad de las oraciones propuestas, la consideración de las funciones informativas incluidas —tópicos o temas y focos o remas—, la presencia de construcciones sintácticas regionales y la de malas traducciones).

Además, está el **semántico** (visto en el tipo de léxico empleado, común o específico, introducido o repetido, que refleja la presencia de las funciones informativas antes mencionadas, así como léxico regional o extranjerismos). Se incluye también el campo **informativo** (tema y rema), dividido según afectan entre los dos grandes campos (sintáctico y semántico) antes planteados.

Por lo cual, para una muestra de 100 palabras, se presenta a continuación la fórmula utilizada, con el listado de siglas clasificado en los campos sintáctico y semántico, que se desarrollará después:

$$L = \{(Fe - CEi) + [(Os - Oc) - (Ro + Est)]\}/50 + \{[(Luc + Ruc) - (Pr + El)] - [(Lr + Ex) + Rlx-ex] - [Af + (Le - Lei) + Rpe]\}/50$$

L = Legibilidad

Características sintácticas

Fe = Fragmentos enfatizados (función **informativa** – rema)

CEi = Conectores - Expresiones introductorias (función **informativa** – tema)

Os = Oraciones simples

Oc = Oraciones complejas

Ro = Regionalismos en oraciones

Est = Errores sintácticos en traducciones

Características semánticas

Luc = Léxico de uso común

Ruc = Repeticiones de palabras de uso común

Pr = Pronominalizaciones (función **informativa** – tema)

El = Elidisiones (función **informativa** – tema)

Lr = Léxico regional

Ex = Extranjerismos

Rlr-ex = Repeticiones de léxico regional o extranjerismos

Af = Adverbios focales (función **informativa** – rema)

Le = Léxico específico

Lei = Léxico específico introducido

Rpe = Repeticiones de palabras específicas

4.1.1. Aspectos de análisis de la fórmula

A continuación se explicarán cada uno de los aspectos de análisis en orden de jerarquía:

- Aspectos sintácticos

En el ‘Manual de la nueva gramática’ se entienden los aspectos sintácticos, como: “Las funciones sintácticas (como *sujeto*) se establecen a partir de marcas o índices formales, como la concordancia de número y persona, además de la posición sintáctica” (ASALE y RAE, 2010, p. 15).

Por lo cual, un primer elemento sintáctico considerado es el tercer criterio de clasificación de las oraciones, según el ‘Manual de la nueva gramática’, la dependencia o independencia sintáctica de las mismas, que las clasifica en simples o complejas. Las **oraciones simples** no contienen categorías que ocupen alguno de sus argumentos o modifiquen a alguno de sus componentes. Las oraciones subordinadas dependen de alguna otra categoría a la que complementan o modifican y una **oración compuesta** contiene una o varias subordinadas de cualquiera de los tipos reconocidos (sustantivas, adjetivas o adverbiales) (ASALE y RAE, 2010).

Asimismo, un segundo elemento analizado es el de la presencia de **regionalismos en oraciones**, que modifican su sentido dada su construcción sintáctica; entendido el regionalismo, según la tercera acepción del ‘Diccionario de la lengua española’, como: “Vocablo o giro privativo de una región determinada” (RAE, 2019), los cuales se remiten a un centro normativo específico.

Por último, un tercer elemento sintáctico incluido son los **errores sintácticos en traducciones**, que son los calcos en la construcción oracional llevada de un idioma a otro, en la que las palabras pueden estar bien traducidas, pero el orden sintáctico no es el correcto en español.

- *Aspectos semánticos*

En el ‘Manual de la nueva gramática’ se entienden los aspectos semánticos, como: “Las funciones semánticas (como *agente*) especifican la interpretación semántica que debe darse a determinados segmentos en función del predicado del que dependen” (ASALE y RAE, 2010, p. 15).

Como primer aspecto de los elementos semánticos, se consideró el **léxico de uso común**, entendiéndose el léxico, según la cuarta acepción del Diccionario de la lengua española, como: “vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.” (RAE, 2019); en este contexto, el conjunto de palabras de uso común, no específicas del área de formación. De la mano con este primer aspecto, se contaron las **repeticiones** de estas palabras de uso común.

Un segundo aspecto analizado son las palabras que constituyen un **léxico regional** específico, que afín con los regionalismos presentes en la construcción sintáctica, remiten a un centro normativo específico, contrario a la creencia en una neutralidad dentro del conjunto de palabras propio del español académico.

Un tercer elemento lo constituyen los **extranjerismos**, entendidos, según la segunda acepción del Diccionario de la lengua española, como: “préstamo [lingüístico], especialmente el no adaptado”. Pese a las constantes actualizaciones de las palabras que se han incorporado al español, son muchas las que tienen su equivalente en español. Unido a los aspectos dos y tres, se llevó también la cuenta de las **repeticiones de léxico regional o extranjerismos**.

Como cuarto aspecto semántico, el **léxico específico** lo conforman todas aquellas palabras ajenas al acervo léxico del lector promedio, que pueden ser las propias del área del conocimiento específico que se espera que conozca el lector previamente, pero que suelen ser nuevas. Similar al léxico específico, el **léxico específico introducido** está conformado por palabras nuevas que se presentan en el propio texto, para permitir al lector el

enriquecimiento léxico al ubicarlas dentro de su marco semántico. Cierra este aspecto el conteo de **repeticiones de palabras específicas**.

- *Aspectos informativos*

En el ‘Manual de la nueva gramática’ se entienden los aspectos informativos, como: Las funciones del tercer tipo (como *foco*) hacen referencia a la partición informativa de la oración (es decir, a la separación entre lo que se da por conocido y lo que se presenta como nuevo). La contribución de cada fragmento del mensaje depende en buena medida del discurso previo y de su papel en la articulación del texto, pero, a diferencia de los otros dos tipos de funciones, no está determinada por el significado de las piezas léxicas (ASALE y RAE, 2010, p. 15).

Por una parte, analizado junto con los aspectos sintácticos, los **fragmentos enfatizados** son un primer aspecto adicional en el que el fragmento focalizado se dispone para “poner de relieve cierta información en el interior de un mensaje” (ASALE y RAE, 2010, p. 758).

Como complemento al aspecto anterior, los **conectores oracionales de las expresiones con función introductoria** se tienen en cuenta para “denotar la materia sobre la que se dice algo [...presentada...] como supuesta o como si fuera conocida efectivamente por el oyente” (ASALE y RAE, 2010, p. 754).

Por otra parte, anexo a los aspectos semánticos analizados, están las **pronominalizaciones** temáticas, vistas en todo reemplazo del sujeto en la oración; complementado con las **elidiciones**, o elipsis, es decir, toda omisión de un fragmento sintáctico que se pueda recuperar por su contexto.

Por último, se consideran los **adverbios focales**²⁰

se caracterizan por que las expresiones a las que modifican representan el elemento que se resalta, se destaca, se elige o se contrasta con otros [...]. Se pueden clasificar en cuatro grupos, en función del tipo de relación que se establezca [de inclusión, de exclusión o de exclusividad, de particularización o especificación, de aproximación, y escalares] (ASALE y RAE, 2010, p. 760-761).

4.1.2. Niveles de legibilidad

Para determinar, en este estudio, el nivel de legibilidad de cada documento, se empleará la siguiente propuesta de niveles de legibilidad (tabla 6), planteada en adaptación de la tabla realizada por Szigriszt (1993) (tabla 4), quien a su vez formuló una relación entre su propuesta y las anteriores.

Tabla 6.

Propuesta de niveles de legibilidad

<i>Nivel propuesto</i>	<i>Descripción del nivel</i>	<i>Puntaje en la fórmula propuesta</i>	<i>Tipo de publicación característica del nivel</i>	<i>Nivel de estudios</i>
1	Fácil	0,5	Noticias	Popular
2	Apenas fácil	0,62	Cuentos y novelas cortas	Bachillerato
3	Medio	0,75	Literatura	
4	Apenas difícil	0,88	Literatura especializada y divulgación	Selectividad y estudios universitarios
5	Difícil	1 o +	Académico especializado	

Nota: elaboración propia, adaptado de Szigriszt (1993).

Es oportuno ahora explicar estos niveles asignados y los niveles de estudios estimados de cada lector, ajustados según la tabla de Szigriszt:

²⁰ Según el listado que figura en el Manual de la nueva gramática de la lengua española, en el punto 40.0.1b del listado de adverbios de foco (ASALE y RAE, 2010, p. 761).

- ***Fácil.***

El nivel fácil clasifica los textos redactados para la lectura común de cualquier lector, incluso sin haber completado su formación secundaria, pues se apela a un nivel de comprensión literal de los documentos presentados; este nivel se caracteriza por sus oraciones simples, así como por estar soportado solo en palabras de léxico común, con repeticiones de las mismas, y por los fragmentos enfatizados, con pocas pronominalizaciones o elidiciones.

- ***Apenas fácil.***

El nivel apenas fácil está pensado para lectores promedio de bachillerato, de quienes se espera que puedan realizar procesos de comprensión textual no solo literales, sino también inferenciales; este nivel incluye oraciones simples y compuestas, con ocasional léxico específico, debidamente introducido y repetido, y con fragmentos enfatizados, así como expresiones introductorias, con regulares pronominalizaciones, elidiciones y adverbios focales.

- ***Medio.***

El nivel medio también está pensado para lectores promedio de bachillerato, de quienes se espera que puedan realizar procesos de comprensión textual no solo literales, sino especialmente inferenciales; este nivel incluye oraciones simples y compuestas, con regular léxico específico, debidamente introducido y repetido, y con fragmentos enfatizados, así como expresiones introductorias, con regulares pronominalizaciones, elidiciones y adverbios focales.

- *Apenas difícil.*

El nivel apenas difícil está pensado para lectores que terminan sus estudios de bachillerato o inician su carrera universitaria, de quienes se espera que puedan realizar procesos de comprensión textual no solo literales, sino en su mayoría inferenciales y ocasionalmente críticos; este nivel incluye oraciones simples y con mayor frecuencia compuestas, con regular léxico específico, no siempre introducido ni repetido, pensado en los saberes previos del lector, y con fragmentos enfatizados, así como expresiones introductorias, con usuales pronominalizaciones, elidiciones y adverbios focales.

- *Difícil.*

El nivel difícil también está pensado para lectores en estudios universitarios o profesionales, de quienes se espera que puedan realizar procesos de comprensión textual literales, inferenciales y críticos, con flexibilidad; este nivel incluye pocas oraciones simples y en su mayoría compuestas, con regular léxico específico, casi nunca introducido ni repetido, apoyado en los saberes previos del lector, y con abundantes fragmentos enfatizados, así como abundantes expresiones introductorias, con mayores pronominalizaciones, elidiciones y adverbios focales.

A continuación (tabla 7) se presenta la tabla de registro propuesta para las muestras determinadas:

Tabla 7.

Tabla de datos para textos analizados en muestras de 100 palabras

<i>Texto</i>	<i>Regionalismos en oraciones</i>	<i>Léxico regional</i>	<i>Errores sintácticos en traducciones</i>	<i>Extranjerismos</i>	<i>Oraciones simples</i>	<i>Oraciones complejas</i>	<i>Léxico de uso común</i>	<i>Léxico específico</i>	<i>Léxico específico introducido</i>	<i>Repeticiones de palabras de uso común</i>	<i>Repeticiones de palabras específicas</i>	<i>Repeticiones de léxico regional o extranjerismos</i>	<i>Conectores - Expresiones introductorias</i>	<i>Elidiciones</i>	<i>Pronominalizaciones</i>	<i>Fragmentos enfatizados</i>	<i>Adverbios focales</i>

Nota: elaboración propia.

4.2. Análisis de la muestra por los datos recogidos

Se presenta a continuación la muestra de los resultados una vez realizada la sistematización y análisis de los datos recogidos de los documentos seleccionados (tabla 7), procesados según la fórmula propuesta, para determinar su nivel de complejidad propuesto (tabla 8).

Tabla 8.

Datos recogidos de los textos analizados en muestras de 100 palabras

<i>Texto</i>	<i>Regionalismos en oraciones</i>	<i>Léxico regional</i>	<i>Errores sintácticos en traducciones</i>	<i>Extranjerismos</i>	<i>Oraciones simples</i>	<i>Oraciones complejas</i>	<i>Léxico de uso común</i>	<i>Léxico específico</i>	<i>Léxico específico introducido</i>	<i>Repeticiones de palabras de uso común</i>	<i>Repeticiones de palabras específicas</i>	<i>Repeticiones de léxico regional o extranjerismos</i>	<i>Conectores - Expresiones introductorias</i>	<i>Elidiciones</i>	<i>Pronominalizaciones</i>	<i>Fragmentos enfatizados</i>	<i>Adverbios focales</i>
1	0	0	0	0	3	2	34	1	0	9	0	0	4	2	0	2	0
2	0	0	0	0	1	2	36	0	0	5	0	0	2	1	0	2	0
3	1	0	0	1	2	3	36	3	1	11	3	3	5	1	0	2	1
4	0	0	0	0	2	4	52	0	0	6	0	0	2	3	1	2	0
5	2	1	0	0	0	3	52	0	0	6	0	0	3	1	0	2	0
6	0	0	0	0	1	4	43	1	0	15	0	0	4	0	0	1	0
7	0	0	0	0	1	4	54	0	0	11	0	0	5	2	1	5	1

Nota: elaboración propia.

4.2.1. Aspectos sintácticos

- Oraciones simples.

Se encontró que solo el documento cinco —asignado a estudiantes de Gastronomía— no incluyó oraciones simples, sin complementos (ver anexo 1).

- *Oraciones compuestas.*

Se encontró que todos los documentos incluyeron oraciones complejas con diferentes complementos circunstanciales (ver anexo 1).

- *Regionalismos en oraciones*

Se encontró que tres de los ocho documentos, el documento número tres, asignado a estudiantes de Administración de Empresas, y el documento número cinco, asignado a estudiantes de Gastronomía, incluyen construcciones sintácticas que no suelen ser comunes en todas las regiones de habla hispana.

Así, en el documento número tres, al desarrollar la introducción al concepto de *marketing*, dice “La mayoría de nosotros **piensa acerca** del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos”; la manera en que se redacta esta oración, según el CORDE (2019), es propia de España (100 % de los casos), empleado en prosa didáctica y dramática.

Por último, en el documento cinco, que da a entender que fue abatido el Inca Atahualpa, en su línea inicial expresa: “**Cuando le dieron** garrote vil...”, evidencia un uso lingüístico más común en España, donde, según el CORDE (2019), se presentan el 83.72 % de los casos, seguido de Perú (con el 6.97 %); esta construcción ha sido empleada en diferentes tipos de prosa, principalmente narrativa, religiosa e histórica.

- *Errores sintácticos en traducciones.*

Se encontró que los documentos traducidos contaron con una adecuada traducción, sin calcos en la estructura sintáctica de su idioma original (ver anexo 1).

4.2.2. Aspectos semánticos

- ***Léxico de uso común.***

Se encontró que todos los documentos se soportan en un léxico común para construir el discurso. No se consideraron en esta lista los artículos, las preposiciones y los numerales, por ser elementos constitutivos que aunque aportan vectores de valor semántico, no se consideraron tan relevantes en el conteo empleado en el instrumento (ver anexo 1).

- ***Repeticiones de palabras de uso común.***

Se encontró que todos los documentos repiten palabras comunes de la lista de palabras de léxico de uso común. Lo cual evidencia que para el proceso de construcción léxica específica de cada área del conocimiento se precisa de una base que permita definir el marco semántico concreto (ver anexo 1).

- ***Léxico regional.***

No se encontró en ninguno de los documentos analizados.

- ***Extranjerismos.***

Se encontró sólo en el documento tres, asignado a estudiantes de Administración de Empresas, el término “*marketing*”, que en algunos documentos especializados se traduce por mercadeo y que, aunque figura en el Diccionario de la lengua española, remite al lector a ‘mercadotecnia’ para explicarlo.

- *Repeticiones de léxico regional o extranjerismos.*

Se encontró que solo el documento número tres, asignado a estudiantes de Administración de Empresas, es el único que repite el mencionado término “*marketing*”, del que ya se explicó su naturaleza polémica.

- *Léxico específico.*

Se encontró en cuatro de los ocho documentos (uno, asignado a estudiantes de Medicina; tres, asignado a estudiantes de Administración de Empresas; y seis, asignado a estudiantes de Comunicación Social y Periodismo), léxico específico afín con su tema en desarrollo.

Así, en el documento número uno se incluye la palabra “*cinética*”, propiamente referido a un tipo de energía que afecta la noción de temperatura, como una variable; que aunque muchos lectores pueden recordar de sus asignaturas de física en la formación secundaria, sería un error generalizar esta afirmación.

También, en el documento número tres, se incluyen las palabras “*influidos*”, “*marketing*” y “*cobijo*”, de donde solo “*marketing*” es el término en desarrollo en el texto, mientras que las otras sirven para ilustrar analógicamente el alcance de este concepto, la cual puede perder impacto en los lectores que no reconozcan las otras dos palabras.

Por último, en el documento seis, asignado a estudiantes de Gastronomía, el término “*garrote vil*”, como el instrumento específico con el que Atahualpa fue abatido por los europeos.

- *Léxico específico introducido.*

Se encontró solo en el documento número tres, asignado a estudiantes de Administración de Empresas, una adecuada introducción al término “*marketing*”, como se describió en el elemento de análisis anterior y se retoma en el siguiente.

- *Repeticiones de palabras específicas.*

Se encontró que, para realizar su introducción del concepto “*marketing*” del documento número tres, asignado a estudiantes de Administración de Empresas, es del único texto en que se repiten palabras de la lista de léxico específico, como parte necesaria para una adecuada introducción al término.

4.2.3. Aspectos informativos

- *Fragmentos enfatizados.*

Se encontró que en todos los documentos se destacan piezas informativas como refuerzo a ciertas ideas escogidas por el autor, en su necesario manejo informativo focalizador (ver anexo 1).

- *Conectores – expresiones introductorias.*

Se encontró que en todos los documentos están presentes expresiones introductorias mediadas por conectores, para establecer los tópicos informativos sobre los que versará la oración en cuestión (ver anexo 1).

- *Pronominalizaciones.*

Se encontró que solo en los documentos cuatro, asignado a estudiantes de Ciencias Políticas, y siete, asignado a estudiantes de Filosofía, se hace reemplazo de un sujeto por un pronombre, apelando a la memoria operativa del lector. Así, en el documento número cuatro, se emplea la pronominalización ‘él’, en referencia al ‘poder’; y, en el documento número siete, se emplea ‘ellos’, para referirse a los ‘líderes mundiales’.

- *Elidisiones.*

Se encontró que en cinco de ocho documentos (uno, asignado a estudiantes de Medicina; dos, asignado a estudiantes de Psicología; tres, asignado a estudiantes de Administración de Empresas; cuatro, asignado a estudiantes de Ciencias Políticas; cinco, asignado a estudiantes de Gastronomía; y siete, asignado a estudiantes de Filosofía) se realizan reemplazos de ciertas palabras, contando con la memoria operativa del lector.

Así, en el documento número uno, donde dice “ello se debe”, se refiere al papel del concepto de temperatura en las ciencias físicas y biológicas, y donde dice “esta idea sigue siendo válida”, se usa para hablar de la relación entre la temperatura y los cambios de energía.

También, en el documento número dos, que dice “que otros objetos se localizan”, en referencia a la relación espacial del lector. En el documento número 3 se encontró “ingredientes esenciales”, en alusión al papel de los consumidores en los procesos de marketing.

Además, en el documento número cuatro, se menciona “está experimentando una transformación histórica y trascendental”, refiriéndose al poder; más adelante, incluye

“algunos mucho más pequeños en tamaño y recursos”, en mención a los nuevos actores en las relaciones de poder; y “ven más restringido lo que pueden hacer con él”, en alusión a las limitaciones reales de quienes tienen el poder.

Asimismo, en el documento número cinco, figura “muchas cosas habían perdido ya su novedad”, en referencia a las descripciones de los cronistas de la época. Y por último, en el documento número siete, dice “todo el mundo sabía lo que se avecinaba”, para sintetizar las consecuencias que trajo la crisis económica mundial que inició a principios de 2008; y “si no las encontraban”, en mención a las alternativas de solución a la crisis que debían encontrar los líderes mundiales.

- *Adverbios focales.*

Se encontró que solo los documentos tres, asignado a estudiantes de Administración de Empresas; y siete, asignado a estudiantes de Filosofía, incluyen los adverbios mencionados en el punto 40.0.1b del Manual de la nueva gramática (ver anexo 1).

4.3. Análisis de la muestra según su clasificación en niveles de legibilidad

Una vez realizado el conteo de datos de cada uno de los documentos, con su adecuado registro en la tabla de Excel, se pudo asignar un nivel de legibilidad a cada documento (tabla 9), lo cual permitió establecer que la muestra analizada es coherente con las carreras a las que se asignaron, desde la intención de cada programa en el énfasis formativo de sus estudiantes.

Así, se evidenció que las carreras afines a las humanidades esperan una mayor capacidad de comprensión lectora de sus estudiantes, en cuanto a realizar procesos de lectura inferencial y crítica sobre el documento leído, frente a las carreras administrativas o

de las ciencias de la salud, que buscan desarrollar el hábito de estudio y la capacidad de procesar documentos extensos, más desde el nivel inferencial de comprensión.

Tabla 9.

Listado de textos con facultad, características y nivel de legibilidad

<i>Número del documento</i>	<i>Carrera</i>	<i>Facultad</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Título</i>	<i>Nivel de legibilidad</i>
1	Medicina	Medicina	Capítulo de libro	Capítulo 10. Temperatura y comportamiento de los gases	3
2	Psicología	Psicología	Capítulo de libro	Capítulo 10. Percepción de la profundidad y el tamaño	3
3	Administración de empresas	Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas	Capítulo de libro	Capítulo 10. Comprensión de los procesos de marketing y comportamiento del consumidor	2
4	Ciencias políticas	Derecho y Ciencias Políticas	Capítulo de libro	1. La degradación del poder	5
5	Gastronomía	Escuela Internacional de Ciencias Económicas y Administrativas	Capítulo de libro	Los europeos se encuentran con la tradición andina	5
6	Comunicación social y periodismo	Comunicación	Capítulo de libro	Capítulo 1. Nociones generales	5
7	Filosofía	Filosofía y Ciencias Humanas	Capítulo de libro	1. La crisis silenciosa (Martha Nussbaum, Sin fines de lucro)	5

Nota: elaboración propia.

4.3.1. Descripción de los textos por nivel de legibilidad

Tabla 10.

Textos analizados según su nivel de legibilidad

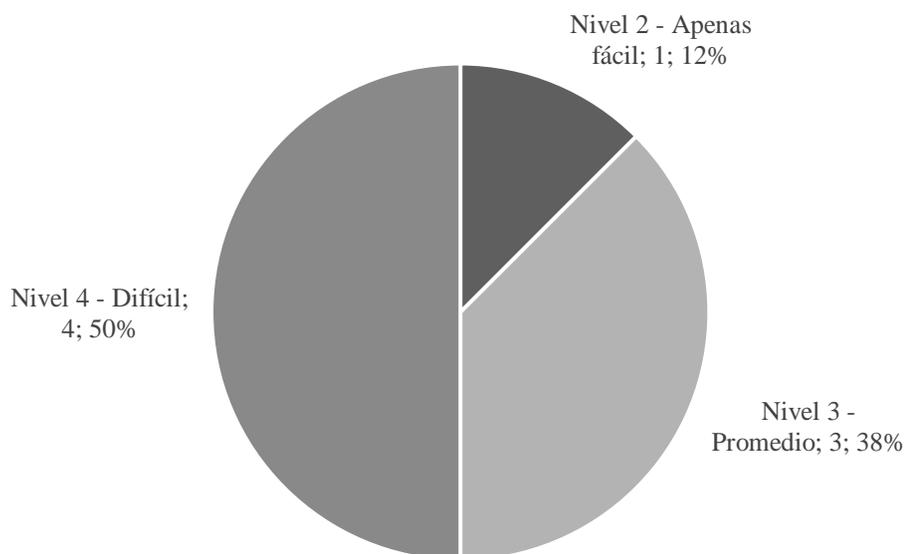
<i>Texto</i>	<i>Puntaje de legibilidad</i>	<i>Nivel de legibilidad</i>	<i>Descripción del nivel</i>
1	0,78	3	Promedio
2	0,78	3	Promedio
3	0,62	2	Apenas fácil
4	1,04	5	Difícil
5	1	5	Difícil
6	1,02	5	Difícil
7	1,16	5	Difícil

Nota: elaboración propia.

El documento número tres, asignado a estudiantes de Administración de Empresas, con un nivel de legibilidad apenas fácil (correspondiente a un 12,5 % de la muestra estudiada), desarrolla un acercamiento básico al concepto introducido (marketing), que por su baja complejidad podría no complementar el proceso de construcción del nivel discursivo del estudiante dentro de su perspectiva profesional.

El documento número uno, asignado a estudiantes de Medicina, con un nivel de legibilidad promedio, y el documento número dos, asignado a estudiantes de Psicología, también con un nivel de legibilidad promedio, presentan una correlación, dado que están construyendo las bases de comprensión del saber desde las relaciones con nociones desarrolladas en la educación básica secundaria y el nivel de dificultad de estos documentos busca recordar elementos literales, que favorecen principalmente los ejercicios de memoria que se les exige en su formación específica.

Gráfico 3.
Niveles de legibilidad



Fuente: elaboración propia.

El documento cuatro, asignado a estudiantes de Ciencias Políticas; el documento cinco, asignado a estudiantes de Gastronomía; el documento seis, asignado a estudiantes de Comunicación Social y Periodismo; y el documento siete, asignado a estudiantes de Filosofía, presentan un nivel de legibilidad difícil (y el texto de filosofía es el que posee el puntaje más alto) (correspondientes al 50 % de la muestra estudiada), acordes con los procesos de pensamiento requeridos en las cuatro carreras²¹, donde se buscan procesos no solo literales (como recordar un dato contenido en la lectura), sino además inferenciales (en cuanto a que logre realizar conexiones entre diferentes fragmentos del documento), visto en

²¹ El énfasis de la carrera de Gastronomía de la Universidad de La Sabana busca que el estudiante pueda entender la procedencia de cada plato que aprenda a cocinar, para que desde ahí esté en capacidad de crear nuevas mezclas de sabores respetando la esencia regional escogida.

que los otros tres programas mencionados buscan que el estudiante comprenda un tema para luego saber escribir sobre él.

4.4. Análisis de los niveles de legibilidad

Luego de analizar los textos escogidos y ubicarlos en los niveles de legibilidad propuestos, se observó que dichos niveles permiten reconocer los procesos de comprensión lectora que se desarrollan según cada área del conocimiento, pues la legibilidad va de la mano con la finalidad que un texto determinado tenga para un lector específico.

Aunque ninguno de los textos puntuó en la categoría Fácil, con lo observado en los demás documentos analizados y como se describió antes, se trata de un tipo de textos pensados para la lectura común de cualquier lector, con funciones informativas y de posible acercamiento a la lectura.

Un texto de nivel Apenas fácil es aquel que puede ser literario o argumentativo básico, como un manual inicial (una guía de clase), donde el acercamiento al concepto no es por definición directa sino mediado en gran medida por diversos recursos narrativos, para facilitar los procesos inferenciales iniciales del lector.

El nivel medio es adecuado según la finalidad esperada en carreras cuyo plan de formación está pensado en que los estudiantes desarrollen ejercicios de memoria literales, como es el caso de las carreras Medicina, Psicología y Administración de Empresas, de las áreas de ciencias de la salud (las dos primeras) y ciencias administrativas (la última). Es preciso agregar que las comprensiones inferenciales que este tipo de textos puedan suscitar van de la mano con el refuerzo a los conceptos literales que se espera que los estudiantes memoricen.

Los textos que puntúan en el nivel Apenas difícil serían los esperados en los primeros semestres de carreras en que se espera de sus estudiantes procesos inferenciales, es decir que logren reconocer toda la información ofrecida en un contexto determinado, desde lo evidente hasta lo tácito. Ningún texto puntuó en este nivel.

La mayoría de los textos analizados puntuaron en la categoría difícil, de la que se infiere que en las carreras de Ciencias Políticas, Gastronomía, Comunicación Social y Periodismo, y Filosofía, correspondientes a las áreas de ciencias sociales, ciencias culinarias y ciencias humanas, se espera que sus estudiantes logren desarrollar procesos críticos (de criterio e interconexión con otros recursos audiovisuales, no solo bibliográficos) de comprensión, que el grado de complejidad de estos textos lo exige.

5. Conclusiones y recomendaciones

Se identificaron los niveles de complejidad textual, o legibilidad, de los textos entregados a los estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Sabana en sus materias disciplinares, según su carrera, en los se puede apreciar su correspondencia con las finalidades propias de cada área de formación curricular (tabla 9).

Así, en las asignaturas como Biociencias y Sensopercepción, en que asignaron los textos que puntuaron con un nivel promedio de legibilidad, implican un nivel de comprensión lector más literal, coherente con la estrategia que han empleado en su estructura curricular, cuya discusión de pertinencia no hace parte de los objetivos de esta investigación.

Asimismo, las asignaturas Introducción a las ciencias políticas, Introducción a la gastronomía, Documentación y Lectura y escritura de textos filosóficos, que puntuaron con un nivel difícil de legibilidad, son coherentes con las carreras en que se espera que los estudiantes puedan elaborar procesos de memoria más complejos, y les permitan componer con base en la información procesada.

No obstante, solo se observó que uno de los documentos, correspondiente a la asignatura Introducción a la administración, puntúa por debajo de lo esperado en los niveles de legibilidad propuestos para el entorno universitario, lo cual implicaría que la construcción de léxico profesional podría ser limitada para estos estudiantes.

De otro lado, se establecieron los niveles de complejidad textual, o legibilidad, de los textos analizados, y se encontró que no hubo textos que clasificaran en el nivel apenas difícil, lo cual implica que los textos clasificados como difíciles empleados en las asignaturas pueden representar no una ayuda para la construcción léxica de los estudiantes,

acorde con los marcos semánticos planteados en los escenarios académicos, sino un obstáculo en el proceso de formación de los lectores no habituados a estos tipos de documentos, que incida en un bajo rendimiento académico por parte del estudiante o en su deserción.

Sin embargo, para dar mayor peso a la anterior conclusión, se considera necesaria tanto la validación de la fórmula midiendo la comprensión de los estudiantes objetivo, como continuar con el impacto de estos documentos sobre el conjunto de los procesos cognitivos de los estudiantes en cuanto al desarrollo de la competencia lectora influye en la construcción del discurso profesional universitario.

No obstante, la teoría contribuyó en la construcción de la metodología propuesta, a fin de determinar el instrumento y los niveles de complejidad textual, o legibilidad, así como en el proceso de análisis cualitativo de los textos seleccionados y de interpretación de los resultados cuantitativos, luego de utilizar la fórmula del instrumento.

De igual manera, el tipo descriptivo, con enfoque cuantitativo-cualitativo, escogido como enfoque metodológico, permitió acercarse a la realidad del fenómeno y hacer un primer acercamiento desde la lingüística educativa panhispánica. Al considerar elementos panhispánicos, que evidencian la presencia de múltiples centros normativos, permitió reconocer que son una realidad presente en los textos en español.

Así, se presentan elementos panhispánicos en la estructura sintáctica y en el contenido léxico, a pesar de la selección léxica y sintáctica que implica la claridad del escritor académico, que piensa en sus lectores objetivos de todos los países de habla hispana (o del traductor, en el caso de los textos originales en otra lengua), así como el proceso de revisión por parte del editor, que validó el capítulo de libro o el artículo en

cuestión, y el criterio del corrector de estilo que pudo tener el documento antes de ser impreso; sin ignorar el criterio del docente que seleccionó el texto para sus estudiantes, acorde —se espera— con los objetivos de su espacio académico, definidos en el programa.

Pero una vez señalada esta distinción, conviene advertir que es necesario realizar un estudio posterior en el que se amplíe el *corpus* de análisis, para que represente la diversidad lingüística de la lengua española, de manera que pueda observarse cómo el fenómeno panhispánico puede afectar la legibilidad de los textos universitarios, lo que estaría en el marco de la línea de investigación en lingüística educativa panhispánica.

Una vez hecha esta precisión, se sugiere que para estudiantes de primer semestre de todas las carreras se incluyan textos con un nivel de legibilidad promedio, en el caso de documentos que sean necesarios para ejercicios de comprensión lectora literales, y apenas difícil o difícil para ejercicios de comprensión lectora inferenciales (aunque el nivel difícil ampara también ejercicios de comprensión lectora críticos).

También, se recomienda a investigadores interesados en dar continuidad a este acercamiento, desarrollar una nueva investigación que mida el factor de correlación, para confirmar la conclusión presentada que sostiene que los documentos que puntúan con un nivel de legibilidad promedio facilitan solo procesos de comprensión lectora literales y que los textos que puntúan con un nivel de legibilidad difícil pueden facilitar además procesos de comprensión lectora inferenciales. De igual manera, la necesidad de validar la fórmula desarrollada como instrumento desde la propia comprensión lectora, tal como se hace con las fórmulas de legibilidad recientes.

Asimismo, se recomienda ampliar, en una investigación posterior, la muestra de textos analizados, de ser posible con textos de los primeros semestres de los programas

escogidos, no solo del primero, para poder medir si se presenta alguna evolución en la complejidad de los textos asignados.

Bibliografía

- Álvaro, K. (2017). *La comprensión lectora y redacción de textos en estudiantes de Ventanilla-2016*. Tesis de maestría. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/13445>
- Angulo, TA. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, pp. 29-44.
- Antuñano, I. I. (2013). La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *Revista española de lingüística aplicada*, (26), 245-266.
- ASALE; RAE (2010). *Nueva gramática de la lengua española, manual*. Espasa Libros: España. pp. 993.
- Barreyro, JP, et al. (2017). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicológica*, 24 (1), 17-24. Recuperado en 30 de abril de 2019, de <https://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.09.002>.
- Barrio-Cantalejo, I.M., et al. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31(2), 135-152. Recuperado en 30 de abril de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272008000300004&lng=es&tlng=es.

Blanco, O. (2012). La semántica de marcos: análisis de *saber* según este enfoque. *Lingüística Cognitiva*. Eds. I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela. Barcelona: Anthropos. 167-188.

Bruce, B.C.; Rubin, A.; & Starr, K.R. (1981). Why readability formulas fail. *IEEE Transactions on Professional Communication, PC-24*, 50-52.

Camaño, S., et al. (2015). *Manifestación de las habilidades psicolingüísticas y de las dificultades en la adquisición del aprendizaje de la lectura y escritura y su relación con la manifestación de estas en 2do año básico - colegio Polivalente Profesor Ildelfonso Calderón – 2015*. Tesis de grado. <http://repositorio.ugm.cl/handle/12345/996>

Camargo, A.; Hederich, C. (1996). La psicolingüística cognitiva. *Folios*, (6), 38.49. Recuperado en 30 de abril de 2019, de <https://doi.org/10.17227/01234870.6folios38.49>

Camargo, A. *Psicolingüística*. Universidad de La Sabana. Chía. 20 de octubre de 2018.

Campos, D.; Contreras, P.; Riffo, B.; Véliz, M.; & Reyes, A. (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares

adolescentes. *Universitas Psychologica*, 13 (3). Recuperado el 29 de abril de 2019, de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ctrl>

Castro, M.; Sáez, F. y Zamorano, E. (2015). *Relación entre el nivel de desarrollo de los proceso psicolinguísticos y cognitivos con la manifestación de la comprensión lectora*. Tesis de grado. <http://repositorio.ugm.cl/handle/12345/543>

Chall, J. S. (1988). The beginning years. En *Readability: Its past, present, and future*, eds. Zakaluk, B. L. y Samuels, S. J. Newark, DE: International Reading Association, pp. 2-13.

CORDE (2019). *Corpus diacrónico del español*. Recuperado en 24 de diciembre de 2019, del sitio web del Banco de datos (CORDE) de la Real Academia Española: <http://www.rae.es>.

Crawford, A. (1984). A spanish language Fry-Type readability procedure. Elementary level. *Bilingual Education Paper Series*, 7. Los Angeles, CA. Evaluation, dissemination, and Assessment Center, California State University. Recuperado en 12 de febrero de 2019, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED273119.pdf>

Crawford, Alan N. (1989). *Fórmula y gráfico para determinar la comprensibilidad de textos de nivel primario en castellano*. Recuperado en 12 de febrero de 2019, de

https://www.researchgate.net/publication/268420792_Formula_y_grafico_para_determinar_la_comprendibilidad_de_textos_del_nivel_primario_en_castellano

CVC (2019). La lingüística cognitiva. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 28 de julio de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticacognitiva.htm.

Davison, A. (1988). "Assigning Grade Levels without Formulas: Some Case Studies". En *Readability: Its past, present, and future*, eds. Zakaluk, B. L. y Samuels, S. J. Newark, DE: International Reading Association, pp. 36-45.

Du Bay, W. (2004). *The Principles of readability*. Costa Mesa, CA: Impact Information. Recuperado de <http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf>

Fernández-Huerta, J. (1959). Medidas sencillas de lecturabilidad. *Consigna 1959*; (214): 29-32.

Fillmore, C. (1968). The case for case. *Universals of Linguistic Theory*. Eds. E. Bach y R. Harms. Nueva York: Holt, Reinhart & Winston. 1-81.

Fillmore, C. J. (1976). Frame semantics and the nature of language. *Annals of the New York Academy of Sciences*, (280): 20-32. doi:10.1111/j.1749-6632.1976.tb25467.x

- Fraca, L. (2013). *Escritura, lectura y ortografía. Pedagogía y práctica*. Caracas: Académicos actuales. pp. 208.
- Gallego, R. & Pérez, R. (1999). Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales. *Revista educación y pedagogía*, 11 (25), 87-117.
- Gilliam, B., Peña, S., & Mountain, L. (1980). The Fry Graph Applied to Spanish Readability. *The Reading Teacher*, 33(4), 426-430. Recuperado en 12 de febrero de 2019, de <http://www.jstor.org/stable/20195034>
- González, O. (2018). *Convergencia de enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural en la lectura crítica: una guía didáctica para el docente*. Tesis de maestría. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2351/1/TGT_1001.pdf
- Gutiérrez de Polini, L.E. (1972). Investigación sobre lectura en Venezuela. *Documento presentado a las Primeras Jornadas de Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Caracas.
- Hernández, D.; Meyer, E.; y Moreno, L. (2016). *Estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria en una institución educativa de la ciudad Barranquilla*. Tesis de maestría. <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7545>.

Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: McGraw-Hill. pp. 613.

Herrera, B. (2009). *Aplicación de estrategias de lectura para la potenciación de la comprensión lectora utilizando el recurso electrónico como recurso didáctico en el primer nivel superior de Unitec*. Tesis de maestría. <http://repositorio.upnfm.edu.hn:8081/xmlui/handle/12345678/176>

Ibarretxe-Antuñano, I.; Valenzuela, J. (directores) (2016). *Lingüística cognitiva*. España: Anthropos. pp. 448.

Klare, G. R. (1988). "The Formative Years". En *Readability: Its past, present, and future*, eds. Zakaluk, B. L. y Samuels, S. J. Newark, DE: International Reading Association, pp. 14-34.

Muñoz, M. y Muñoz, J. (2006). *Legibilidad M μ* . Viña del Mar, Chile. Recuperado en 12 de febrero de 2019, de <http://www.legibilidadmu.cl/1.pdf>

OECD (2019). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018 (Country note)*. Recuperado en 17 de diciembre de 2019, de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Parody, G. (1986). Validación y desarrollo del gráfica de Fry para el castellano hasta el nivel universitario. *Revista Signos*, 19 (24): 125-132.

Parodi, G. (2007). Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría y empiria. En Parodi, G. (ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira* (pp. 223-258). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Patterson, F. (1972). *Como escribir para ser entendido*. El Paso, Texas: Casa bautista de Publicaciones.

Rabin, A. T. (1988). "Determining difficulty levels of text written in languages other than English". En *Readability: Its past, present, and future*, eds. Zakaluk, B. L. y Samuels, S. J. Newark, DE: International Reading Association, pp. 46-76.

RAE (2019). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.2 en línea]. Recuperado el 28 de julio de 2019, de <https://dle.rae.es>.

Spaulding, S. (1956), A Spanish Readability Formula. *The Modern Language Journal*, 40: 433-441. doi:10.1111/j.1540-4781.1956.tb02145.x

Spolsky, B. (1978). *Educational linguistics: An introduction*. Rowley, MA: Newbury House.

Spolsky, B. (2008). Introduction: What is Educational Linguistics? *The handbook of educational linguistics*. Eds. Spolsky, B. y Hult, F. Australia: Blackwell Publishing, pp. 1-9. doi:10.1002/9780470694138.ch1

Stubbs, M. (1986). *Educational linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.

Szigriszt-Pazos, F. (1993). Sistemas predictivos de legibilidad del mensaje escrito: fórmula de perspicuidad. Tesis doctoral. <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/S/3/S3019601.pdf>

Thonis, E. (1976). *Literacy for America's Spanish speaking children*. Newark, DE: International Reading Association.

Van Lier, L. (1995). Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos. Teoría y Prácticas de la Educación*, 14: 20-29.

Vari-Cartier, P. (1981). Development and validation of a new instrument to assess the readability of spanish prose. *Modern Language Journal*, 65: 141-148. doi:10.1111/j.1540-4781.1981.tb00964.x

Vergara, J. (2007). *La Nueva Gramática de la lengua española, instrumento panhispánico de integración*. Discurso de posesión como académico de Número de la Academia

Colombiana de Lengua, Correspondiente de la Real Academia Española, Academia Colombiana de la Lengua, Colombia.

Vergara, J. (2013). *La lengua española y la educación superior*. En Lección inaugural del año académico 2013, Universidad de La Sabana, Colombia.

Vergara, J. (2016). La formación de investigadores en el marco de la lingüística panhispánica. En *VII Congreso Internacional de la Lengua Española*, San Juan de Puerto Rico, Puerto Rico.

Anexos

Anexo 1. Textos analizados

Texto 1. Capítulo 10 – Temperatura y comportamiento de los gases

Texto original

El concepto de temperatura juega un papel importante en las ciencias físicas y biológicas. Tal como veremos en este capítulo, ello se debe a que la temperatura de un objeto está directamente relacionada con la energía cinética media de los átomos y las moléculas que componen dicho objeto. Como en los procesos naturales intervienen a menudo cambios de energía, la temperatura juega un papel importante en estos cambios.

En nuestra experiencia cotidiana esta misma idea sigue siendo válida. Nuestra percepción de lo frío y lo caliente es en realidad una medida de la rapidez con que se efectúan cambios de...

1. Con fragmentos enfatizados resaltados

Número de casos: 2.

El concepto de temperatura juega un papel importante en las ciencias físicas y biológicas. Tal como veremos en este capítulo, ello se debe a que la temperatura de un objeto está directamente relacionada con la energía cinética media de los átomos y las moléculas que componen dicho objeto. Como en los procesos naturales intervienen a menudo cambios de energía, la temperatura juega un papel importante en estos cambios.

En nuestra experiencia cotidiana esta misma idea sigue siendo válida. Nuestra percepción de lo frío y lo caliente es en realidad una medida de la rapidez con que se efectúan cambios de...

2. Con conectores oracionales de las expresiones con función introductoria resaltados

Número de casos: 4.

El concepto de temperatura juega un papel importante en las ciencias físicas y biológicas. Tal como veremos en este capítulo, ello se debe a que la temperatura de un objeto está directamente relacionada con la energía cinética media de los átomos y las moléculas que componen dicho objeto. Como en los procesos naturales intervienen a menudo cambios de energía, la temperatura juega un papel importante en estos cambios.

En nuestra experiencia cotidiana esta misma idea sigue siendo válida. Nuestra percepción de lo frío y lo caliente es en realidad una medida de la rapidez con que se efectúan cambios de...

3. Con oraciones simples resaltadas

Número de casos: 3.

El concepto de temperatura juega un papel importante en las ciencias físicas y biológicas. Tal como veremos en este capítulo, ello se debe a que la temperatura de un objeto está directamente relacionada con la energía cinética media de los átomos y las moléculas que componen dicho objeto. Como en los procesos naturales intervienen a menudo cambios de energía, la temperatura juega un papel importante en estos cambios.

En nuestra experiencia cotidiana esta misma idea sigue siendo válida. Nuestra percepción de lo frío y lo caliente es en realidad una medida de la rapidez con que se efectúan cambios de...

4. Con oraciones compuestas resaltadas

Número de casos: 2.

El concepto de temperatura juega un papel importante en las ciencias físicas y biológicas. Tal como veremos en este capítulo, ello se debe a que la temperatura de un objeto está directamente relacionada con la energía cinética media de los átomos y las moléculas que componen dicho objeto. Como en los procesos naturales intervienen a menudo cambios de energía, la temperatura juega un papel importante en estos cambios.

En nuestra experiencia cotidiana esta misma idea sigue siendo válida. Nuestra percepción de lo frío y lo caliente es en realidad una medida de la rapidez con que se efectúan cambios de...

5. Con regionalismos en oraciones resaltados

Número de casos: 0.

6. Con errores sintácticos en traducciones resaltados

Número de casos: 0.

7. Con léxico de uso común resaltado

Número de casos: 34.

El concepto de temperatura juega un papel importante en las ciencias físicas y biológicas. Tal como veremos en este capítulo, ello se debe a que la temperatura de un objeto está directamente relacionada con la energía cinética media de los átomos y las moléculas que componen dicho objeto. Como en los procesos naturales intervienen a menudo cambios de energía, la temperatura juega un papel importante en estos cambios.

En nuestra experiencia cotidiana esta misma idea sigue siendo válida. Nuestra percepción de lo frío y lo caliente es en realidad una medida de la rapidez con que se efectúan cambios de...

8. Con repeticiones de léxico de uso común resaltado

Número de casos: 9.

El concepto de temperatura juega un papel importante en las ciencias físicas y biológicas. Tal como veremos en este capítulo, ello se debe a que la temperatura de un objeto está directamente relacionada con la energía cinética media de los átomos y las moléculas que componen dicho objeto. Como en los procesos naturales intervienen a menudo cambios de energía, la temperatura juega un papel importante en estos cambios.

En nuestra experiencia cotidiana esta misma idea sigue siendo válida. Nuestra percepción de lo frío y lo caliente es en realidad una medida de la rapidez con que se efectúan cambios de...

9. Con pronominalizaciones resaltadas

Número de casos: 0.

10. Con elidiciones resaltadas

Número de casos: 2.

El concepto de temperatura juega un papel importante en las ciencias físicas y biológicas. Tal como veremos en este capítulo, ello se debe a que la temperatura de un objeto está directamente relacionada con la energía cinética media de los átomos y las

moléculas que componen dicho objeto. Como en los procesos naturales intervienen a menudo cambios de energía, la temperatura juega un papel importante en estos cambios.

En nuestra experiencia cotidiana esta misma idea sigue siendo válida. Nuestra percepción de lo frío y lo caliente es en realidad una medida de la rapidez con que se efectúan cambios de...

11. Con léxico regional resaltado

Número de casos: 0.

12. Con extranjerismos resaltados

Número de casos: 0.

13. Con repeticiones de léxico regional o de extranjerismos resaltadas

Número de casos: 0.

14. Con adverbios focales resaltados

Número de casos: 0.

15. Con léxico específico resaltado

Número de casos: 1.

El concepto de temperatura juega un papel importante en las ciencias físicas y biológicas. Tal como veremos en este capítulo, ello se debe a que la temperatura de un objeto está directamente relacionada con la energía cinética media de los átomos y las moléculas que componen dicho objeto. Como en los procesos naturales intervienen a menudo cambios de energía, la temperatura juega un papel importante en estos cambios.

En nuestra experiencia cotidiana esta misma idea sigue siendo válida. Nuestra percepción de lo frío y lo caliente es en realidad una medida de la rapidez con que se efectúan cambios de...

16. Con léxico específico introducido resaltado

Número de casos: 0.

17. Con repeticiones de palabras específicas resaltadas

Número de casos: 0.

Texto 2. Capítulo 10 – Percepción de la profundidad y el tamaño

Texto original

Usted puede decir fácilmente que este libro se encuentra a casi 45 centímetros de su persona y, al mirar la escena que le rodea, que otros objetos se localizan a distancias que varían desde la punta de su nariz (¡muy cercanos!) hasta el otro lado de la habitación, en la calle o incluso tan lejos como el horizonte, dependiendo de dónde esté usted. Lo sorprendente de esta capacidad para identificar las distancias a las que están los objetos en su entorno es que su percepción de estos objetos y de la escena como un todo se basa en una imagen...

1. Con fragmentos enfatizados resaltados

Número de casos: 2.

Usted puede decir fácilmente que este libro se encuentra a casi 45 centímetros de su persona y, al mirar la escena que le rodea, que otros objetos se localizan a distancias que varían desde la punta de su nariz (¡muy cercanos!) hasta el otro lado de la habitación, en la

calle o incluso tan lejos como el horizonte, dependiendo de dónde esté usted. Lo sorprendente de esta capacidad para identificar las distancias a las que están los objetos en su entorno es que su percepción de estos objetos y de la escena como un todo se basa en una imagen...

2. *Con conectores oracionales de las expresiones con función introductoria resaltados*

Número de casos: 2.

Usted puede decir fácilmente que este libro se encuentra a casi 45 centímetros de su persona y, al mirar la escena que le rodea, que otros objetos se localizan a distancias que varían desde la punta de su nariz (¡muy cercanos!) hasta el otro lado de la habitación, en la calle o incluso tan lejos como el horizonte, dependiendo de dónde esté usted. Lo sorprendente de esta capacidad para identificar las distancias a las que están los objetos en su entorno es que su percepción de estos objetos y de la escena como un todo se basa en una imagen...

3. *Con oraciones simples resaltadas*

Número de casos: 1.

Usted puede decir fácilmente que este libro se encuentra a casi 45 centímetros de su persona y, al mirar la escena que le rodea, que otros objetos se localizan a distancias que varían desde la punta de su nariz (¡muy cercanos!) hasta el otro lado de la habitación, en la calle o incluso tan lejos como el horizonte, dependiendo de dónde esté usted. Lo sorprendente de esta capacidad para identificar las distancias a las que están los objetos en

su entorno es que su percepción de estos objetos y de la escena como un todo se basa en una imagen...

4. Con oraciones compuestas resaltadas

Número de casos: 2.

Usted puede decir fácilmente que este libro se encuentra a casi 45 centímetros de su persona y, al mirar la escena que le rodea, que otros objetos se localizan a distancias que varían desde la punta de su nariz (¡muy cercanos!) hasta el otro lado de la habitación, en la calle o incluso tan lejos como el horizonte, dependiendo de dónde esté usted. Lo sorprendente de esta capacidad para identificar las distancias a las que están los objetos en su entorno es que su percepción de estos objetos y de la escena como un todo se basa en una imagen...

5. Con regionalismos en oraciones resaltados

Número de casos: 0.

6. Con errores sintácticos en traducciones resaltados

Número de casos: 0.

7. Con léxico de uso común resaltado

Número de casos: 36.

Usted puede decir fácilmente que este libro se encuentra a casi 45 centímetros de su persona y, al mirar la escena que le rodea, que otros objetos se localizan a distancias que varían desde la punta de su nariz (¡muy cercanos!) hasta el otro lado de la habitación, en la calle o incluso tan lejos como el horizonte, dependiendo de dónde esté usted. Lo

sorprendente de esta capacidad para identificar las distancias a las que están los objetos en su entorno es que su percepción de estos objetos y de la escena como un todo se basa en una imagen...

8. Con repeticiones de léxico de uso común resaltado

Número de casos: 5.

Usted puede decir fácilmente que este libro se encuentra a casi 45 centímetros de su persona y, al mirar la escena que le rodea, que otros objetos se localizan a distancias que varían desde la punta de su nariz (¡muy cercanos!) hasta el otro lado de la habitación, en la calle o incluso tan lejos como el horizonte, dependiendo de dónde esté usted. Lo sorprendente de esta capacidad para identificar las distancias a las que están los objetos en su entorno es que su percepción de estos objetos y de la escena como un todo se basa en una imagen...

9. Con pronominalizaciones resaltadas

Número de casos: 0.

10. Con elidiciones resaltadas

Número de casos: 1.

Usted puede decir fácilmente que este libro se encuentra a casi 45 centímetros de su persona y, al mirar la escena que le rodea, que otros objetos se localizan a distancias que varían desde la punta de su nariz (¡muy cercanos!) hasta el otro lado de la habitación, en la calle o incluso tan lejos como el horizonte, dependiendo de dónde esté usted. Lo sorprendente de esta capacidad para identificar las distancias a las que están los objetos en

su entorno es que su percepción de estos objetos y de la escena como un todo se basa en una imagen...

11. Con léxico regional resaltado

Número de casos: 0.

12. Con extranjerismos resaltados

Número de casos: 0.

13. Con repeticiones de léxico regional o de extranjerismos resaltadas

Número de casos: 0.

14. Con adverbios focales resaltados

Número de casos: 0.

15. Con léxico específico resaltado

Número de casos: 0.

16. Con léxico específico introducido resaltado

Número de casos: 0.

17. Con repeticiones de palabras específicas resaltadas

Número de casos: 0.

Texto 3. Capítulo 10 – Comprensión de los procesos de marketing y comportamiento del consumidor

Texto original

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

1. Con fragmentos enfatizados resaltados**Número de casos: 2.**

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

2. Con conectores oracionales de las expresiones con función introductoria resaltados

Número de casos: 5.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

3. Con oraciones simples resaltadas

Número de casos: 2.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

4. Con oraciones compuestas resaltadas

Número de casos: 3.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre.
Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

5. Con regionalismos en oraciones resaltados

Número de casos: 1.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre.
Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

6. Con errores sintácticos en traducciones resaltados

Número de casos: 0.

7. Con léxico de uso común resaltado

Número de casos: 36.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos necesidades de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como deseos de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

8. Con repeticiones de léxico de uso común resaltado

Número de casos: 11.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día,

expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

9. Con pronominalizaciones resaltadas

Número de casos: 0.

10. Con elisiones resaltadas

Número de casos: 1.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

11. Con léxico regional resaltado

Número de casos: 0.

12. Con extranjerismos resaltados

Número de casos: 1.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

13. Con repeticiones de léxico regional o de extranjerismos resaltadas

Número de casos: 3.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

14. Con adverbios focales resaltados

Número de casos: 1.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

15. Con léxico específico resaltado

Número de casos: 3.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

16. Con léxico específico introducido resaltado

Número de casos: 1.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

17. Con repeticiones de palabras específicas resaltadas

Número de casos: 3.

Debido a que todos somos consumidores y compramos productos y servicios, estamos influidos por las actividades de marketing de compañías que quieren que compremos sus productos en lugar de los de sus competidores. Pero como consumidores, somos de hecho los ingredientes esenciales en el proceso de marketing. Cada día, expresamos *necesidades* de productos esenciales como alimentos, ropa y cobijo, así como *deseos* de productos no esenciales como entretenimiento y actividades de tiempo libre. Nuestras necesidades y deseos son las fuerzas que impulsan el marketing.

La mayoría de nosotros piensa acerca del marketing sólo como anuncios para detergentes y refrescos. Sin...

Texto 4. Capítulo 1 – La degradación del poder

Texto original

Este es un libro sobre el poder.

En concreto, sobre el hecho de que el poder —la capacidad de lograr que otros hagan o dejen de hacer algo— está experimentando una transformación histórica y trascendental.

El poder se está dispersando cada vez más y los grandes actores tradicionales (gobiernos, ejércitos, empresas, sindicatos, etcétera) se ven enfrentados a nuevos y sorprendentes rivales, algunos mucho más pequeños en tamaño y recursos. Además, quienes controlan el poder ven más restringido lo que pueden hacer con él.

Solemos malinterpretar o incluso ignorar del todo la magnitud, la naturaleza y las consecuencias de la profunda...

1. Con fragmentos enfatizados resaltados

Número de casos: 2.

Este es un libro sobre el poder.

En concreto, sobre el hecho de que el poder —la capacidad de lograr que otros hagan o dejen de hacer algo— está experimentando una transformación histórica y trascendental.

El poder se está dispersando cada vez más y los grandes actores tradicionales (gobiernos, ejércitos, empresas, sindicatos, etcétera) se ven enfrentados a nuevos y sorprendentes rivales, algunos mucho más pequeños en tamaño y recursos. Además, quienes controlan el poder ven más restringido lo que pueden hacer con él.

Solemos malinterpretar o incluso ignorar del todo la magnitud, la naturaleza y las consecuencias de la profunda...

2. *Con conectores oracionales de las expresiones con función introductoria resaltados*

Número de casos: 2.

Este es un libro sobre el poder.

En concreto, sobre el hecho de que el poder —la capacidad de lograr que otros hagan o dejen de hacer algo— está experimentando una transformación histórica y trascendental.

El poder se está dispersando cada vez más y los grandes actores tradicionales (gobiernos, ejércitos, empresas, sindicatos, etcétera) se ven enfrentados a nuevos y sorprendentes rivales, algunos mucho más pequeños en tamaño y recursos. Además, quienes controlan el poder ven más restringido lo que pueden hacer con él.

Solemos malinterpretar o incluso ignorar del todo la magnitud, la naturaleza y las consecuencias de la profunda...

3. *Con oraciones simples resaltadas*

Número de casos: 2.

Este es un libro sobre el poder.

En concreto, sobre el hecho de que el poder —la capacidad de lograr que otros hagan o dejen de hacer algo— está experimentando una transformación histórica y trascendental.

El poder se está dispersando cada vez más y los grandes actores tradicionales (gobiernos, ejércitos, empresas, sindicatos, etcétera) se ven enfrentados a nuevos y sorprendentes rivales, algunos mucho más pequeños en tamaño y recursos. Además, quienes controlan el poder ven más restringido lo que pueden hacer con él.

Solemos malinterpretar o incluso ignorar del todo la magnitud, la naturaleza y las consecuencias de la profunda...

4. Con oraciones compuestas resaltadas

Número de casos: 4.

Este es un libro sobre el poder.

En concreto, sobre el hecho de que el poder —la capacidad de lograr que otros hagan o dejen de hacer algo— está experimentando una transformación histórica y trascendental.

El poder se está dispersando cada vez más y los grandes actores tradicionales (gobiernos, ejércitos, empresas, sindicatos, etcétera) se ven enfrentados a nuevos y sorprendentes rivales, algunos mucho más pequeños en tamaño y recursos. Además, quienes controlan el poder ven más restringido lo que pueden hacer con él.

Solemos malinterpretar o incluso ignorar del todo la magnitud, la naturaleza y las consecuencias de la profunda...

5. Con regionalismos en oraciones resaltados

Número de casos: 0.

6. Con errores sintácticos en traducciones resaltados

Número de casos: 0.

7. Con léxico de uso común resaltado

Número de casos: 52.

Este es un libro sobre el poder.

En concreto, sobre el hecho de que el poder —la capacidad de lograr que otros hagan o dejen de hacer algo— está experimentando una transformación histórica y trascendental.

El poder se está dispersando cada vez más y los grandes actores tradicionales (gobiernos, ejércitos, empresas, sindicatos, etcétera) se ven enfrentados a nuevos y sorprendentes rivales, algunos mucho más pequeños en tamaño y recursos. Además, quienes controlan el poder ven más restringido lo que pueden hacer con él.

Solemos malinterpretar o incluso ignorar del todo la magnitud, la naturaleza y las consecuencias de la profunda...

8. Con repeticiones de léxico de uso común resaltado

Número de casos: 6.

Este es un libro sobre el poder.

En concreto, sobre el hecho de que el poder —la capacidad de lograr que otros hagan o dejen de hacer algo— está experimentando una transformación histórica y trascendental.

El poder se está dispersando cada vez más y los grandes actores tradicionales (gobiernos, ejércitos, empresas, sindicatos, etcétera) se ven enfrentados a nuevos y

sorprendentes rivales, algunos mucho más pequeños en tamaño y recursos. Además, quienes controlan el poder ven más restringido lo que pueden hacer con él.

Solemos malinterpretar o incluso ignorar del todo la magnitud, la naturaleza y las consecuencias de la profunda...

9. Con pronominalizaciones resaltadas

Número de casos: 1.

Este es un libro sobre el poder.

En concreto, sobre el hecho de que el poder —la capacidad de lograr que otros hagan o dejen de hacer algo— está experimentando una transformación histórica y trascendental.

El poder se está dispersando cada vez más y los grandes actores tradicionales (gobiernos, ejércitos, empresas, sindicatos, etcétera) se ven enfrentados a nuevos y sorprendentes rivales, algunos mucho más pequeños en tamaño y recursos. Además, quienes controlan el poder ven más restringido lo que pueden hacer con él.

Solemos malinterpretar o incluso ignorar del todo la magnitud, la naturaleza y las consecuencias de la profunda...

10. Con elidiciones resaltadas

Número de casos: 3.

Este es un libro sobre el poder.

En concreto, sobre el hecho de que el poder —la capacidad de lograr que otros hagan o dejen de hacer algo— está experimentando una transformación histórica y trascendental.

El poder se está dispersando cada vez más y los grandes actores tradicionales (gobiernos, ejércitos, empresas, sindicatos, etcétera) se ven enfrentados a nuevos y sorprendentes rivales, algunos mucho más pequeños en tamaño y recursos. Además, quienes controlan el poder ven más restringido lo que pueden hacer con él.

Solemos malinterpretar o incluso ignorar del todo la magnitud, la naturaleza y las consecuencias de la profunda...

11. Con léxico regional resaltado

Número de casos: 0.

12. Con extranjerismos resaltados

Número de casos: 0.

13. Con repeticiones de léxico regional o de extranjerismos resaltadas

Número de casos: 0.

14. Con adverbios focales resaltados

Número de casos: 0.

15. Con léxico específico resaltado

Número de casos: 0.

16. Con léxico específico introducido resaltado

Número de casos: 0.

17. Con repeticiones de palabras específicas resaltadas

Número de casos: 0.

Texto 5. Los europeos se encuentran con la tradición andina

Texto original

Cuando le dieron garrote vil al Inca Atahualpa, en marzo de 1532, faltaban unos pocos meses para que se cumpliera el cuadragésimo aniversario de la llegada de Colón al Nuevo Mundo. Muchas cosas habían perdido ya su novedad, y los cronistas tendían a abreviar sus descripciones, diciendo que las plantas, o lo que fuese que comentaban, eran ya algo bien conocido. Esta actitud de haberlo observado todo se vio seriamente puesta a prueba cuando tuvieron que escribir sobre Perú, un país tan diferente de todo lo que alguien hubiera visto antes como para dar la sensación de que se había...

1. Con fragmentos enfatizados resaltados

Número de casos: 2.

Cuando le dieron garrote vil al Inca Atahualpa, en marzo de 1532, faltaban unos pocos meses para que se cumpliera el cuadragésimo aniversario de la llegada de Colón al Nuevo Mundo. Muchas cosas habían perdido ya su novedad, y los cronistas tendían a abreviar sus descripciones, diciendo que las plantas, o lo que fuese que comentaban, eran ya algo bien conocido. Esta actitud de haberlo observado todo se vio seriamente puesta a prueba cuando tuvieron que escribir sobre Perú, un país tan diferente de todo lo que alguien hubiera visto antes como para dar la sensación de que se había...

2. *Con conectores oracionales de las expresiones con función introductoria resaltados*

Número de casos: 3.

Cuando le dieron garrote vil al Inca Atahualpa, en marzo de 1532, faltaban unos pocos meses para que se cumpliera el cuadragésimo aniversario de la llegada de Colón al Nuevo Mundo. Muchas cosas habían perdido ya su novedad, y los cronistas tendían a abreviar sus descripciones, diciendo que las plantas, o lo que fuese que comentaban, eran ya algo bien conocido. Esta actitud de haberlo observado todo se vio seriamente puesta a prueba cuando tuvieron que escribir sobre Perú, un país tan diferente de todo lo que alguien hubiera visto antes como para dar la sensación de que se había...

3. *Con oraciones simples resaltadas*

Número de casos: 0.

4. *Con oraciones compuestas resaltadas*

Número de casos: 3.

Cuando le dieron garrote vil al Inca Atahualpa, en marzo de 1532, faltaban unos pocos meses para que se cumpliera el cuadragésimo aniversario de la llegada de Colón al Nuevo Mundo. Muchas cosas habían perdido ya su novedad, y los cronistas tendían a abreviar sus descripciones, diciendo que las plantas, o lo que fuese que comentaban, eran ya algo bien conocido. Esta actitud de haberlo observado todo se vio seriamente puesta a prueba cuando tuvieron que escribir sobre Perú, un país tan diferente de todo lo que alguien hubiera visto antes como para dar la sensación de que se había...

5. *Con regionalismos en oraciones resaltados*

Número de casos: 2.

Cuando le dieron garrote vil al Inca Atahualpa, en marzo de 1532, faltaban unos pocos meses para que se cumpliera el cuadragésimo aniversario de la llegada de Colón al Nuevo Mundo. Muchas cosas habían perdido ya su novedad, y los cronistas tendían a abreviar sus descripciones, diciendo que las plantas, o lo que fuese que comentaban, eran ya algo bien conocido. Esta actitud de haberlo observado todo se vio seriamente puesta a prueba cuando tuvieron que escribir sobre Perú, un país tan diferente de todo lo que alguien hubiera visto antes como para dar la sensación de que se había...

6. *Con errores sintácticos en traducciones resaltados*

Número de casos: 0.

7. *Con léxico de uso común resaltado*

Número de casos: 52.

Cuando le dieron garrote vil al Inca Atahualpa, en marzo de 1532, faltaban unos pocos meses para que se cumpliera el cuadragésimo aniversario de la llegada de Colón al Nuevo Mundo. Muchas cosas habían perdido ya su novedad, y los cronistas tendían a abreviar sus descripciones, diciendo que las plantas, o lo que fuese que comentaban, eran ya algo bien conocido. Esta actitud de haberlo observado todo se vio seriamente puesta a prueba cuando tuvieron que escribir sobre Perú, un país tan diferente de todo lo que alguien hubiera visto antes como para dar la sensación de que se había...

8. *Con repeticiones de léxico de uso común resaltado*

Número de casos: 6.

Cuando le dieron garrote vil al Inca Atahualpa, en marzo de 1532, faltaban unos pocos meses para que se cumpliera el cuadragésimo aniversario de la llegada de Colón al Nuevo Mundo. Muchas cosas habían perdido ya su novedad, y los cronistas tendían a abreviar sus descripciones, diciendo que las plantas, o lo que fuese que comentaban, eran ya algo bien conocido. Esta actitud de haberlo observado todo se vio seriamente puesta a prueba cuando tuvieron que escribir sobre Perú, un país tan diferente de todo lo que alguien hubiera visto antes como para dar la sensación de que se había...

9. *Con pronominalizaciones resaltadas*

Número de casos: 0.

10. *Con elidiciones resaltadas*

Número de casos: 1.

Cuando le dieron garrote vil al Inca Atahualpa, en marzo de 1532, faltaban unos pocos meses para que se cumpliera el cuadragésimo aniversario de la llegada de Colón al Nuevo Mundo. Muchas cosas habían perdido ya su novedad, y los cronistas tendían a abreviar sus descripciones, diciendo que las plantas, o lo que fuese que comentaban, eran ya algo bien conocido. Esta actitud de haberlo observado todo se vio seriamente puesta a prueba cuando tuvieron que escribir sobre Perú, un país tan diferente de todo lo que alguien hubiera visto antes como para dar la sensación de que se había...

11. Con léxico regional resaltado

Número de casos: 0.

12. Con extranjerismos resaltados

Número de casos: 0

13. Con repeticiones de léxico regional o de extranjerismos resaltadas

Número de casos: 0.

14. Con adverbios focales resaltados

Número de casos: 0.

15. Con léxico específico resaltado

Número de casos: 1.

Cuando le dieron garrote vil al Inca Atahualpa, en marzo de 1532, faltaban unos pocos meses para que se cumpliera el cuadragésimo aniversario de la llegada de Colón al Nuevo Mundo. Muchas cosas habían perdido ya su novedad, y los cronistas tendían a abreviar sus descripciones, diciendo que las plantas, o lo que fuese que comentaban, eran ya algo bien conocido. Esta actitud de haberlo observado todo se vio seriamente puesta a prueba cuando tuvieron que escribir sobre Perú, un país tan diferente de todo lo que alguien hubiera visto antes como para dar la sensación de que se había...

16. Con léxico específico introducido resaltado

Número de casos: 0.

17. Con repeticiones de palabras específicas resaltadas

Número de casos: 0.

Texto 6. Capítulo 1 – Nociones generales

Texto original

Para saber lo que es la ciencia política debemos definir lo que entendemos por ciencia y por política.

La ciencia ha sido definida de muy diversas maneras. James B. Conat la define como “el proceso de fabricación de un tejido de conceptos interconectados y de esquemas conceptuales que surgen de experimentos y observaciones”. Según Tomás Huxley, “es el sentido común organizado”; y para Charles Singer, es “el proceso que hace el conocimiento”.

En términos generales, puede decirse que la ciencia es un método que permite llegar a conocimientos verificables, sistemáticos, generales y objetivos, o que es “un conocimiento adquirido, verificado...”

1. Con fragmentos enfatizados resaltados

Número de casos: 1.

Para saber lo que es la ciencia política debemos definir lo que entendemos por ciencia y por política.

La ciencia ha sido definida de muy diversas maneras. James B. Conat la define como “el proceso de fabricación de un tejido de conceptos interconectados y de esquemas conceptuales que surgen de experimentos y observaciones”. Según Tomás Huxley, “es el

sentido común organizado”; y para Charles Singer, es “el proceso que hace el conocimiento”.

En términos generales, puede decirse que la ciencia es un método que permite llegar a conocimientos verificables, sistemáticos, generales y objetivos, o que es “un conocimiento adquirido, verificado...”

2. *Con conectores oracionales de las expresiones con función introductoria resaltados*

Número de casos: 4.

Para saber lo que es la ciencia política debemos definir lo que entendemos por ciencia y por política.

La ciencia ha sido definida de muy diversas maneras. James B. Conat la define como “el proceso de fabricación de un tejido de conceptos interconectados y de esquemas conceptuales que surgen de experimentos y observaciones”. Según Tomás Huxley, “es el sentido común organizado”; y para Charles Singer, es “el proceso que hace el conocimiento”.

En términos generales, puede decirse que la ciencia es un método que permite llegar a conocimientos verificables, sistemáticos, generales y objetivos, o que es “un conocimiento adquirido, verificado...”

3. *Con oraciones simples resaltadas*

Número de casos: 1.

Para saber lo que es la ciencia política debemos definir lo que entendemos por ciencia y por política.

La ciencia ha sido definida de muy diversas maneras. James B. Conat la define como “el proceso de fabricación de un tejido de conceptos interconectados y de esquemas conceptuales que surgen de experimentos y observaciones”. Según Tomás Huxley, “es el sentido común organizado”; y para Charles Singer, es “el proceso que hace el conocimiento”.

En términos generales, puede decirse que la ciencia es un método que permite llegar a conocimientos verificables, sistemáticos, generales y objetivos, o que es “un conocimiento adquirido, verificado...”

4. Con oraciones compuestas resaltadas

Número de casos: 4.

Para saber lo que es la ciencia política debemos definir lo que entendemos por ciencia y por política.

La ciencia ha sido definida de muy diversas maneras. James B. Conat la define como “el proceso de fabricación de un tejido de conceptos interconectados y de esquemas conceptuales que surgen de experimentos y observaciones”. Según Tomás Huxley, “es el sentido común organizado”; y para Charles Singer, es “el proceso que hace el conocimiento”.

En términos generales, puede decirse que la ciencia es un método que permite llegar a conocimientos verificables, sistemáticos, generales y objetivos, o que es “un conocimiento adquirido, verificado...”

5. Con regionalismos en oraciones resaltados

Número de casos: 0.

6. Con errores sintácticos en traducciones resaltados

Número de casos: 0.

7. Con léxico de uso común resaltado

Número de casos: 43.

Para saber lo que es la ciencia política debemos definir lo que entendemos por ciencia y por política.

La ciencia ha sido definida de muy diversas maneras. James B. Conat la define como “el proceso de fabricación de un tejido de conceptos interconectados y de esquemas conceptuales que surgen de experimentos y observaciones”. Según Tomás Huxley, “es el sentido común organizado”; y para Charles Singer, es “el proceso que hace el conocimiento”.

En términos generales, puede decirse que la ciencia es un método que permite llegar a conocimientos verificables, sistemáticos, generales y objetivos, o que es “un conocimiento adquirido, verificado...”

8. Con repeticiones de léxico de uso común resaltado

Número de casos: 15.

Para saber lo que es la ciencia política debemos definir lo que entendemos por ciencia y por política.

La ciencia ha sido definida de muy diversas maneras. James B. Conat la define como “el proceso de fabricación de un tejido de conceptos interconectados y de esquemas conceptuales que surgen de experimentos y observaciones”. Según Tomás Huxley, “es el

sentido común organizado”; y para Charles Singer, es “el proceso que hace el conocimiento”.

En términos generales, puede decirse que la ciencia es un método que permite llegar a conocimientos verificables, sistemáticos, generales y objetivos, o que es “un conocimiento adquirido, verificado...”

9. Con pronominalizaciones resaltadas

Número de casos: 0.

10. Con elidiciones resaltadas

Número de casos: 0.

11. Con léxico regional resaltado

Número de casos: 0.

12. Con extranjerismos resaltados

Número de casos: 0.

13. Con repeticiones de léxico regional o de extranjerismos resaltadas

Número de casos: 0.

14. Con adverbios focales resaltados

Número de casos: 0.

15. Con léxico específico resaltado

Número de casos: 1.

Para saber lo que es la ciencia política debemos definir lo que entendemos por ciencia y por política.

La ciencia ha sido definida de muy diversas maneras. James B. Conat la define como “el proceso de fabricación de un tejido de conceptos interconectados y de esquemas conceptuales que surgen de experimentos y observaciones”. Según Tomás Huxley, “es el sentido común organizado”; y para Charles Singer, es “el proceso que hace el conocimiento”.

En términos generales, puede decirse que la ciencia es un método que permite llegar a conocimientos verificables, sistemáticos, generales y objetivos, o que es “un conocimiento adquirido, verificado...”

16. Con léxico específico introducido resaltado

Número de casos: 0.

17. Con repeticiones de palabras específicas resaltadas

Número de casos: 0.

Texto 7. Capítulo 1 – La crisis silenciosa (Martha Nussbaum, Sin fines de lucro)

Texto original

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto,

el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos serían reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero...

1. Con fragmentos enfatizados resaltados

Número de casos: 5.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos serían reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero...

2. Con conectores oracionales de las expresiones con función introductoria resaltados

Número de casos: 5.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos serían reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero...

3. *Con oraciones simples resaltadas*

Número de casos: 1.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos serían reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero...

4. *Con oraciones compuestas resaltadas*

Número de casos: 4.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos serían reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero...

5. *Con regionalismos en oraciones resaltados*

Número de casos: 0.

6. *Con errores sintácticos en traducciones resaltados*

Número de casos: 0.

7. *Con léxico de uso común resaltado*

Número de casos: 54.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos serían reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero...

8. *Con repeticiones de léxico de uso común resaltado*

Número de casos: 11.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos serían reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero...

9. Con pronominalizaciones resaltadas

Número de casos: 1.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos serían reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero...

10. Con elidisiones resaltadas

Número de casos: 2.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos serían reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero...

11. Con léxico regional resaltado

Número de casos: 0.

12. Con extranjerismos resaltados

Número de casos: 0.

13. Con repeticiones de léxico regional o de extranjerismos resaltadas

Número de casos: 0.

14. Con adverbios focales resaltados

Número de casos: 1.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos serían reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero...

15. Con léxico específico resaltado

Número de casos: 0.

16. Con léxico específico introducido resaltado

Número de casos: 0.

17. Con repeticiones de palabras específicas resaltadas

Número de casos: 0.

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008. Al menos en ese momento, todo el mundo sabía lo que se avecinaba y varios líderes mundiales reaccionaron de inmediato, desesperados por hallar soluciones. En efecto, el desenlace para sus gobiernos sería arduo si no las encontraban, y a la larga muchos de ellos serían reemplazados por causa de la crisis. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero...

