

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación
Secundaria**

Trabajo Fin de Máster

**Mejora de los niveles de comprensión lectora y de la generación de
inferencias con el uso didáctico de la metáfora**

Ángela Santafé Barcos

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA



Estudiante

Ángela SANTAFÉ BARCOS

Título

Mejora de los niveles de comprensión lectora y de la generación de inferencias con el uso didáctico de la metáfora

Máster

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

Centro

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad Pública de Navarra

Director-a

Alfredo Asiáin Ansorena

Departamento

Departamento de Ciencias Sociales y de la Educación

Curso académico

2018/2019

RESUMEN

El mundo, la sociedad y nuestro entorno avanzan. La comunicación contemporánea exige una evolución del concepto de competencia lectora, así como insistir en los niveles no literales de comprensión lectora para interpretar correctamente cualquier tipo de texto y especialmente los textos literarios. La generación de inferencias — imaginar lo no dicho o expresado de manera literal— es una de las bases para conseguir unos niveles de comprensión e interpretación profundos de los textos. Ante la dificultad didáctica de acometer su enseñanza-aprendizaje, este trabajo utiliza distintos tipos de metáforas como tarea preparatoria que ayude al docente en esta labor. Comprender una metáfora pone en marcha los mismos mecanismos que hacen que generemos una inferencia deductiva (deducir) o una inferencia inductiva (ampliar significados e imaginar). Aprovechando esta similitud, este trabajo ha investigado si el trabajo sistemático previo con distintos tipos de metáforas (visuales, audiovisuales o multimodales con presencia creciente de modo verbal) mejora la generación de inferencias en textos literarios monomodales. Para ello se ha realizado una intervención didáctica con una muestra de 56 alumnos de 2º de la ESO que ha combinado una recogida de datos cuantitativos y cualitativos, en la que estos últimos han sido determinantes para confirmar la hipótesis, es decir, para demostrar la eficacia de este recurso didáctico.

Palabras clave: comprensión lectora, niveles de comprensión, inferencias, metáforas, Educación Secundaria.

ABSTRACT

The world, society and our environment move forward. Contemporary communication demands an evolution of the concept of literacy competence, as well as insisting on the non-literal levels of reading comprehension to correctly interpret any type of text and especially literary texts. The generation of inferences - imagining what is not said or expressed literally - is one of the bases for achieving deep levels of understanding and interpretation of texts. Given the didactic difficulty of undertaking its teaching-learning, this work uses different types of metaphors as a preparatory task that help the teacher with this work. Understanding

a metaphor sets in motion the same mechanisms that cause us to generate a deductive inference (deduce) or an inductive inference (expand meanings and imagine). Taking advantage of this similarity, this study investigates whether previous systematic work with different types of metaphors (visual, audiovisual or multimodal with increasing verbal presence) can improve the generation of inferences in single-mode literary texts. For this purpose, a didactic intervention has been carried out with 56 students of 2nd year of the ESO. Both quantitative and qualitative data have been collected, being the latter determinant to verify the effectiveness of this teaching resource.

Keywords: Reading comprehension, Reading comprehension levels, Inferential processes, Secondary education.

Índice

INTRODUCCIÓN	6
1. MARCO TEÓRICO	7
1.1. La competencia lectora. PISA: procesos, habilidades y estrategias de lectura.	
El nuevo modelo de PISA	7
1.2. Niveles de comprensión lectora: lo explícito y las inferencias	12
1.2.1. Las inferencias: definición y tipos.....	16
1.2.2. Las inferencias deductivas o pragmáticas.....	19
1.2.3. Inferencias inductivas.....	20
1.3. Teoría de la metáfora	22
1.3.1. Teoría cognitivo-lingüística.....	23
1.3.2. Teoría de la metáfora visual.....	24
1.3.3. Teoría de la metáfora multimodal	26
1.4. Didáctica de los niveles profundos de comprensión e interpretación con el uso de metáforas	27
2. OBJETIVOS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN	29
2.1. Objetivos	29
2.2. Hipótesis y variables de investigación	30
3. METODOLOGÍA	31
3.1. Características del centro: contextualización	31
3.2. Características de los participantes	32
3.3. Instrumentos de medición: pretest-postest	33
3.3.1. Periodización del test y el postest.....	33
3.3.2. Diseño del test y el postest.....	34
3.4. La secuencia didáctica	35
3.4.1. Objetivos de la secuencia didáctica.....	36
3.4.2. Relación con los objetivos del currículo.....	37
3.4.3. Corpus de metáforas.....	40
3.4.4. Diseño de la secuencia	41
3.4.5. Resumen y periodización de la secuencia.....	45

3.5. Método de análisis	48
3.6. Categorías de análisis	50
4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	53
4.1. Resultados cuantitativos	53
4.1.1. Tabla global y por grupos de resultados: pretest y postest.....	54
4.1.2. Tabla de comparación de resultados por tipos de inferencias: global y por grupos....	57
4.2. Resultados cualitativos: cuaderno de aula	64
5. CONCLUSIONES	67
6. LIMITACIONES	69
BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXOS	76

INTRODUCCIÓN

La competencia lectora es de capital importancia en una sociedad y una economía basadas en el conocimiento.

Programar y realizar intervenciones globales bien dirigidas exigiría tener en cuenta, según las principales evaluaciones internacionales, factores como las características y género de los estudiantes, el ambiente familiar, los docentes, los centros educativos, los sistemas educativos, el interés por la lectura del alumnado y la calidad de la formación del profesorado (EACEA P9 Eurydice, 2013).

Este trabajo se va a centrar, no obstante, en responder a una pregunta de investigación mucho más concreta: cómo trabajar los niveles no literales o profundos en textos literarios.

Se pretende comprobar si realizando una formación intensiva en interpretación de metáforas (visuales y multimodales), a través de una intervención didáctica específica, los alumnos de 2º de la ESO mejoran en la comprensión - interpretación de textos escritos literarios (monomodales). Se quiere, con ello, valorar si el trabajo didáctico de comprensión de metáforas es una herramienta eficaz para profundizar en la comprensión - interpretación de los textos.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La competencia lectora. PISA: procesos, habilidades y estrategias de lectura. El nuevo modelo de PISA.

La competencia lectora es, según Jiménez Pérez (2014), la habilidad que tiene el ser humano de hacer de la comprensión lectora algo útil. Para PISA, la competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos para alcanzar unos objetivos, desarrollar un conocimiento (Zayas, 2012). Es decir, ambos entienden que la competencia lectora va más allá de la pura comprensión literal de los textos y la contemplan como una materialización de la inteligencia en la sociedad, una habilidad social o ejecutiva que el sujeto desarrolla en mayor o menor medida y que le permite adaptarse mejor a esta sociedad cambiante (PISA, 2017).

Pero esto no ha sido siempre así. Durante años la competencia lectora se centró en la capacidad del individuo de comprender, interpretar y reflexionar sobre textos individuales. Hoy en día teóricos e investigadores coinciden en que estos objetivos siguen siendo importantes, pero quizás no suficientes.

Si bien estas habilidades siguen siendo importantes, se toma mayor énfasis en la integración de tecnologías de la información en la vida social y laboral de los ciudadanos. Esto requiere que la definición de competencia lectora sea actualizada y ampliada. En este sentido, esta debe reflejar una variedad de habilidades nuevas de lectura requeridas en el siglo XXI (Ananiadou y Claro, 2009; Kirsch et ál., 2002; Rouet, 2006; Spiro et ál., 2015). Se necesita una definición más amplia de la competencia lectora que abarque tanto los procesos básicos de lectura como las habilidades de lectura digital de alto nivel, al mismo tiempo que se reconozca que la competencia lectora continuará cambiando debido a la influencia de nuevas tecnologías y contextos sociales cambiantes (Leu et ál., 2013, 2015). (PISA, 2017, p. 7).

PISA reconoce de esta manera que “la competencia lectora tiene naturaleza intertextual, crítica y centrada en el propósito (McCrudden y Schraw, 2007; Rouet, 2006; Vidal-Abarca, Mañá y Gil, 2010)”, por lo que la tipología de procesos utilizada sobre aspectos de lectura se

ha ampliado “para representar explícitamente la mayor cantidad de procesos que los lectores más hábiles escogen según el contexto particular de la tarea y el entorno de la información” (PISA, 2017, p. 24).

Tabla 1. Mapeo de la tipología de procesos de PISA 2018 para reportar escalas y los aspectos cognitivos anteriores de 2009-2015

Procesos cognitivos 2018	Categoría superior usada para la escala 2018	Aspectos 2009 - 2015
Leer con fluidez	Reportado, pero no en la escala PISA	No evaluado
Acceder y recuperar información en un texto	Localizar información	Acceder y recuperar
Buscar y seleccionar textos relevantes	Localizar información	Acceder y recuperar
Representar significado literal	Comprender	Integrar e interpretar
Integrar y generar inferencias	Comprender	Integrar e interpretar
Evaluar calidad y credibilidad	Evaluar y reflexionar	Reflexionar y evaluar
Reflexionar sobre el contenido y la forma	Evaluar y reflexionar	Reflexionar y evaluar
Detectar y manejar conflictos	Evaluar y reflexionar	Complejizar

La Tabla 1 (PISA, 2017, p. 29) muestra la correspondencia entre la tipología del 2018 y la anterior tipología de 2009 (que también fue utilizada en 2012 y 2015).

Dentro de estas revisiones de las habilidades que comprende la competencia lectora, nos interesa poner el foco en la de del séptimo ciclo PISA (PISA 2018). Aunque mantiene aspectos de los marcos anteriores (2009 y 2015), en 2018 se incorporaron los “constructos involucrados en procesos básicos de lectura” tales como fluidez lectora, interpretación literal, integración de oraciones, extracción de temas centrales e inferencias. Todas ellas son consideradas como “habilidades fundamentales para procesar textos múltiples o complejos para propósitos específicos” (PISA, 2017, p. 9).

A partir de la reflexión de PISA, la generación de inferencias se ha convertido en un baremo indispensable a la hora de medir la comprensión lectora, por lo que también está presente en

las pruebas diagnósticas que el Gobierno de Navarra realiza cada año a los alumnos de 2º de la ESO de los centros escolares de la Comunidad Foral. Como recogen Asiain, Sierra, Conde, García, González, Jimeno y Moral (2009, pp. 28-30), el “departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha planteado en su Plan de mejora de las competencias lectoras cinco procedimientos fundamentales como recuperar información, comprender de forma global, realización de inferencias y reflexión acerca de la forma y el contenido. Estos niveles basan su lógica en la definición que la OCDE, a través de los informes PISA, hace de la competencia lectora.”.

En su obra *10 ideas clave sobre la competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas*, Zayas (2012, p. 178) ubica la generación de inferencias dentro de la fase del desarrollo de una interpretación, dentro de la interpretación de textos.

Tabla 2. Procesos de comprensión lectora en PISA (Zayas, 2012, p.178).

PROCESOS		DEFINICIÓN HABILIDADES
A) Búsqueda de información	1) Recuperación de la información	Búsqueda de información: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar información específica o explícita en el propio texto, con las mismas palabras o con sinónimos. • Búsqueda de información equivalente.
B) Interpretación de textos	2) Comprensión global del texto	Extraer lo esencial del texto, considerado en conjunto: <ul style="list-style-type: none"> • Determinar la idea central y el tema. • Identificación de la intención general de un texto. • Identificación del uso general de un texto.
	3) Desarrollo de una interpretación	Comprender de forma lógica el texto y saber reelaborarlo: <ul style="list-style-type: none"> • Comparación y contraste de información. • Deducciones o inferencias. • Identificación de pruebas de apoyo.
C) Reflexión y evaluación	4) Reflexión sobre el contenido del texto y valoración del mismo	Evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con el conocimiento externo al texto: <ul style="list-style-type: none"> • Contraste con el propio conocimiento del mundo. • Contraste con conocimientos procedentes de otras fuentes. • Contraste con las ideas explicitadas en una pregunta.
	5) Reflexión sobre la forma del texto y valoración de la misma	Evaluar las características lingüísticas del texto en los planos morfosintáctico, léxico-semántico y textual: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y evaluar cuestiones relativas a la estructura del texto. • Reflexionar sobre cuestiones relativas a las características lingüísticas textuales.

Según el mismo autor (Zayas, 2012, p. 63) la interpretación se da cuando los lectores amplían sus impresiones generales, “de modo que puedan desarrollar una comprensión más profunda, específica o completa de lo que han leído”. Zayas (2012, p. 63) señala varios puntos que pueden ayudar a evaluar este aspecto de la comprensión que es la **interpretación**; propone que los lectores demuestren que saben hacer lo siguiente:

- Procesar la organización de la información, lo que impida comprender la cohesión entre los enunciados de una secuencia del texto, con la ayuda de marcadores de cohesión (por ejemplo: ‘en primer lugar’, ‘en segundo lugar’) o **inferiendo** las relaciones (por ejemplo, de causa-consecuencia) si no aparece ningún marcador explícito.
- Comparar o contrastar la información, explícita o implícita, procedente de una o más fuentes. Ello requiere, a veces, que el lector tenga que **inferir** la categoría que sirve de base para el contraste o la relación que se establece entre los términos comparados.
- **Deducir** la intención del autor a partir de las pistas que da el texto.
- **Interpretar** una palabra o un enunciado a partir del contexto lingüístico.

Zayas ahonda en que la comprensión global del texto, así como la elaboración de interpretaciones, requieren operaciones de integración. El mismo autor diferencia los términos de “integrar” e “interpretar” (2012, p. 63):

- Integrar implica la comprensión de la coherencia del texto para construir el significado a partir de la reunión de varias ideas (por ejemplo, para determinar el tema del texto). Integrar ideas requiere identificar similitudes y diferencias, situarlas en diferentes niveles dentro de una jerarquía o comprender las relaciones causa-efecto.
- Interpretar hace referencia al proceso de elaboración del significado a partir de algo que no se ha mencionado de forma explícita. Significa, por tanto, hacer **inferencias** para establecer relaciones no explícitas en el texto que permitan identificar las ideas que subyacen en el texto o en parte del él. Por ejemplo, para resumir las ideas principales del texto puede ser necesario inferir la relación entre algunas de sus partes”.

Así lo refrenda PISA, asegura el mismo autor (Zayas, 2012, p.64), cuando la organización advierte en su documento *La lectura en Pisa 2009* que “la relación entre los procesos de integración e interpretación puede considerarse como íntima e interactiva, pues ‘la integración supone, en primer lugar, la **inferencia** de una relación dentro del texto (un tipo de interpretación) y, posteriormente, la reunión de datos, permitiendo así la elaboración de una interpretación que constituye un nuevo todo integrado”. Más adelante, vuelve a incidir (2009, p. 91): “Cuando establecemos el tema de un texto o elaboramos ideas generales que

sintetizan una parte del texto, integramos las informaciones. Para hacerlo hemos de reconocer la relación que hay entre las ideas, y muchas veces debemos inferirla porque no está explícita”.

Queda así clara la importancia de ambos procesos de integración e interpretación para conseguir una comprensión profunda, específica y global de los textos. Surge ahora la pregunta de cómo ayudar a poner en marcha y fomentar estas capacidades.

Isabel Solé en su obra *Estrategias de lectura* (1992) señala que hay tres momentos en los que poner en marcha las diferentes estrategias de comprensión lectora; habiendo escogido ya un objetivo y modo de lectura, existe un antes, un durante y un después de la lectura. Según esta autora, estas estrategias son procedimientos elaborados que requieren la presencia de ciertos objetivos y metas, así como la planificación de las acciones que nos llevarán a conseguir estas, su evaluación y su posible cambio.

Según Solé (1992), los niños desarrollan estas estrategias con la práctica y, en situaciones menos hábiles, con instrucción. Distingue entre dos tipos de estrategias: las basadas en las peculiaridades del texto y las basadas en la metacognición del proceso de lectura. Dentro de estas últimas encuadra la elaboración de inferencias de tipos diversos, tales como interpretaciones, hipótesis y predicciones, y conclusiones.

Por su parte, Zayas (2012, p. 161), siguiendo la línea de Solé (1992), agrupa las estrategias en tres grandes grupos. En primer lugar, nos habla de estrategias que “permiten dotarse de objetivos de lectura y suscitar la necesidad de leer, actualizar los conocimientos previos relevantes y hacer predicciones sobre lo que se va a leer”, las cuales Solé sitúa en el antes y el durante la lectura. En esta estrategia el alumnado debería ser capaz de preguntarse y responder preguntas sobre qué tiene que leer o sobre qué conoce del contenido.

En segundo lugar, Zayas (2012) nos habla de aquellas estrategias que permiten establecer a lo largo de la lectura del texto unas **inferencias**, una revisión, una comprobación de la comprensión y una toma de decisiones ante lagunas.

Por último, establece un tercer grupo de estrategias destinadas a la recapitulación de información mediante resúmenes y a la extensión del conocimiento que se ha adquirido. Tanto a lo largo de la lectura, como después de ella, el lector debería hacerse una serie de preguntas como por ejemplo cuál era la intención del autor, qué soluciones se podrían tomar o sobre la coincidencia o no con la opinión del autor.

Las tesis anteriormente expuestas demuestran que para desarrollar la competencia lectora — tal y como también se ha definido—, una persona debe ser capaz de desplegar una amplia gama de procesos y habilidades entre las que se encuentra la generación de inferencias, indispensables para la comprensión global, profunda y específica de los textos.

Como ha quedado expuesto, integrar y generar inferencias es una de las “habilidades fundamentales para procesar textos múltiples o complejos para propósitos específicos” (PISA, 2017, p. 9). Aunque ya aparecía en los modelos anteriores, se ha insistido en este proceso cognitivo imprescindible para interpretar los textos, especialmente los literarios, ante la evidencia de la existencia de diversos niveles de comprensión.

1.2. Niveles de comprensión lectora: lo explícito y las inferencias

Una vez situadas y entendidas la competencia lectora —la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad (PISA, 2017, p. 16)— y la comprensión lectora —una de las habilidades recién enumeradas que en solitario no es suficiente para el desarrollo de la competencia lectora—, pasaremos a centrarnos en esta última.

En el proceso cognitivo de entender lo que se lee se pueden diferenciar varios niveles de comprensión que puede alcanzar el alumnado. Aparte de factores genéticos y evolutivos, influyen factores ambientales (estímulos recibidos), como el entrenamiento de capacidades y habilidades (Jiménez Pérez, 2015) o el bagaje de lecturas y experiencias lectoras previas

(“intertexto lector”) que cada alumno utiliza para su comprensión e interpretación (Mendoza Fillola, 2008).

En general, se tiende a distinguir un nivel de comprensión literal o explícito y otros niveles más profundos no explícitos.

Escoriza (2003), por ejemplo, señala tres niveles de lectura que puede alcanzar el sujeto: local, global y de aprendizaje y aplicación. Todos ellos requieren estrategias (e inferencias) de distinto nivel: estrategias de coherencia local (inferencias causales, referenciales...), macroestrategias (inferencias globales) y estrategias de transferencia y transformación.

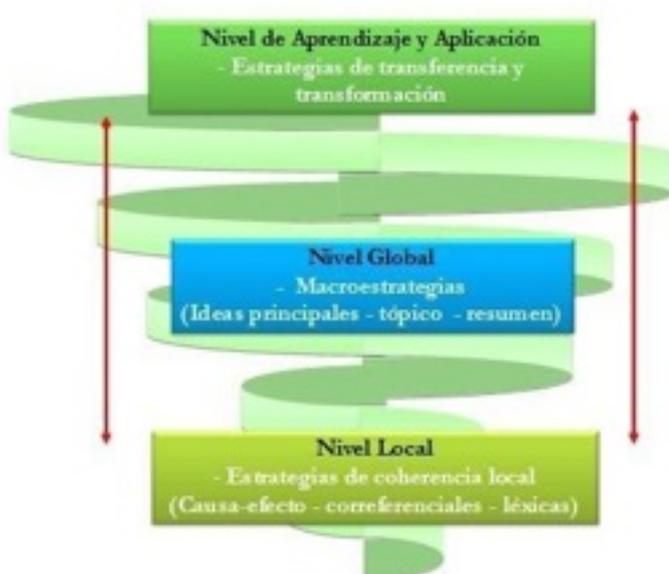


Figura 1. Niveles de la lectura y estrategias implicadas, según Escoriza.

Por su parte, Gordillo Alfonso y Del Pilar Flórez (2009) también señalan tres niveles de comprensión que puede tener un lector. El primero es el llamado de **comprensión literal**, en el que el lector es capaz de reconocer las frases y las ideas principales del texto, las palabras clave. Se trata de un nivel 1, de un nivel primario que tan solo se centra en la información explícita, se dedica a localizar elementos en el escrito como es la idea principal, el orden de las acciones, los tiempos y lugares y las razones explícitas de los hechos; y de un nivel 2, de

un nivel de lectura literal en profundidad donde el lector lee de manera más profunda, va reconociendo ideas que ocurren, así como el tema principal.

El segundo nivel que plantean es el de **comprensión inferencial**. Aquí el lector tiene la capacidad de relacionar ideas y asociar significados haciendo así posible una lectura entre líneas, unas presuposiciones, unas deducciones. Busca y agrega informaciones que no aparecen en el texto con el fin de llevar a cabo unas conclusiones. Se trata de un nivel complicado por el grado de abstracción que supone, por la relación que hay que hacer entre diferentes campos del saber y su conocimiento del mundo. En este nivel podemos encontrar operaciones como: inferir detalles que enriquecen al texto para hacerlo más interesante, inferir ideas principales implícitas, inferir hechos que hubieran ocurrido si hubiera habido otro final, inferir relaciones de causa-efecto mediante hipótesis, predecir e interpretar el lenguaje no literal.

El tercer y último nivel que nos indican las autoras del artículo es el nivel de **comprensión crítico**, el también llamado nivel ideal debido a que aquí se pueden emitir juicios. Es el nivel de la lectura crítica donde aparecen diferentes tipos de juicios: tendríamos el de realidad o fantasía dependiendo de la experiencia del lector; el de adecuación y validez, ya que compara lo escrito con otras fuentes; el de apropiación donde se requiere de una evaluación relativa en las distintas partes para poder así asimilarlo; y por último el de rechazo o aceptación dependiendo de la moral del que se enfrente al texto.

El planteamiento de Méndez Anchía es más complejo, pero nos interesa especialmente, porque presenta:

...una serie de consideraciones acerca de la comprensión lectora y el estudio de la literatura, con la finalidad de ofrecer al docente de Español de tercer ciclo de la Enseñanza General Básica, una propuesta psicopedagógica para el trabajo con textos literarios”, como en este trabajo. Plantea seis niveles de lectura —literal o explícito, de reorganización de lo explícito, inferencial o figurativo, de evaluación, de apreciación, y de aplicabilidad y recreación— que tienen como fin “evitar una visión reduccionista de la lectura limitada a la literalidad (2006, p. 143).

Se centra en textos literarios, de los que dice (2006, p. 1): “En la sociedad de la información, la tarea educativa se debe orientar hacia un enseñar a aprender. Una de las principales habilidades para lograr esta meta radica en la comprensión lectora, y uno de los materiales más ricos para desarrollar esta capacidad se encuentra en los textos literarios”.

Aunque se van a tener en cuenta todas estas contribuciones anteriores, nos centraremos en la propuesta de niveles más reciente de Jiménez-Pérez (2015). Para no extenderse demasiado, se ha sintetizado en la Tabla 3. Detalla siete niveles de comprensión y los propone teniendo en cuenta que:

...las condiciones internas y externas del lector deben ser estándares, con un arco de variación suficiente que cubra la totalidad del espectro, es decir, para un cociente intelectual medio, una inteligencia emocional equilibrada (Fernández y Ruiz, 2008, p. 256), con una educación razonable y hábito lector aceptable como punto de partida comparativo” (2015, p.4).

TABLA 3. Niveles de comprensión según Jiménez-Pérez, E. (2015):	
1. LITERAL	Es la comprensión ‘más simple’ y relacionada con el sentido propio y exacto de las palabras. Es el nivel de los individuos que comienzan a aprender a leer, pero también el nivel más básico para aquellos lectores de competencias más desarrolladas.
2. REPRESENTATIVO	Este nivel permite al sujeto profundizar en la reconstrucción del significado extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo. Consecuentemente, el significado del texto dependerá de esas vivencias y por tanto de la interpretación del individuo.
3. INFERENCIAL	El nivel inferencial permite diferenciar entre hipótesis y hechos constatados y realizar suposiciones mediante los datos explícitos del texto escrito, la experiencia y la intuición. El lector hace suyo el texto en el sentido en el que su propio bagaje le ayuda a entenderlo; estamos ante el límite en el que el texto deja de ser totalmente de quien lo ha escrito para pasar a formar parte de la experiencia del lector, pero no por eso el texto es del lector ni para comprenderlo correctamente ha de hacerlo suyo.
4. CRÍTICO	El lector alcanza el nivel crítico cuando es capaz de emitir juicios de valor propios, así como de defender o rechazar los ajenos.
5. EMOCIONAL	El nivel emocional se da cuando, al leer, se produce una respuesta emocional en el lector —se dispara la imaginación, se enciende la motivación—.

6. CREADOR	El lector se encuentra en condiciones de emitir juicios de valor propios y también está capacitado para la defensa o detracción de los ajenos. Este nivel implica no solo un bagaje vital mínimo sino una experiencia sociocultural apta, es decir, tener hábito lector y capacidad de expresión escrita, por ejemplo. También está conectado con la creatividad.
7. METACOGNITIVO	Se llega a un proceso metacognitivo completo cuando el lector toma conciencia de que lo importante es qué ha querido decir el autor con ese texto o para qué puede ser útil esa lectura.

En conclusión, parece claro que existen diferentes niveles en la comprensión lectora. Algunos de ellos son imprescindibles para comprender de manera profunda y global los textos literarios. En concreto, los niveles inferencial (3), crítico (4), emocional (5), creador (6) y metacognitivo (7) de los que habla Jiménez-Pérez (2015). A pesar de ello, no hay demasiadas propuestas didácticas para trabajar estos niveles no literales o explícitos, lo que justifica la pertinencia de este trabajo.

1.2.1. Las inferencias: definición y tipos

Según Escoriza (2003, p. 3), las inferencias [...] “constituyen procedimientos que andamian la arquitectura de lo comprendido y también constituyen las representaciones de esa nueva información no explicitada en el texto mismo”. Está hablando, por tanto, de imaginar lo no dicho o expresado de manera literal, como hacen las metáforas en cualquiera de sus modalidades. Además, el mismo autor apunta que la generación de inferencias no es innata y que cada lector debe trabajarlas y desarrollarlas cada vez que lleva a cabo una nueva lectura. Para Escoriza (2003), la generación de inferencias supone:

- a. Dos dimensiones de lectura (una literal y otra relacional).
- b. Dos tipos de información textual (superficial e implícita).
- c. Dos tipos de procesamiento a partir de la lectura (procesos de memoria y de inferencia).

Vallés (2005, p. 58) define las inferencias como [...] “procesos cognitivos mediante los cuales el lector obtiene información nueva del texto basándose en la interpretación de la lectura y de acuerdo con el contexto”. Comenta que estas inferencias se realizan cuando el

significado de algunos elementos del texto no es evidente y el lector tiene dudas sobre el mismo, y que pueden ser de mayor nivel de elaboración si se trabaja la imaginación, la motivación por el tema de la lectura o la abstracción.

Para Méndez Anchía (2006, p. 148) el nivel inferencial o figurativo consiste, en “la elaboración de interpretaciones, conjeturas e hipótesis, por parte del lector, con base tanto en la información explícita e implícita como en sus propias intuiciones y experiencias personales”.

Duque Aristizábal y Vera Márquez (2010, p. 23) las definen como [...] “representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto, a partir de las aplicaciones de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje”.

En definitiva, como advierte Ripoll (2015), el término inferencia se usa en varios campos del saber como es la lógica, la psicología, la estadística o la lingüística y que, como es obvio, cada uno tiene una concepción o, mejor dicho, una definición distinta, pero mantienen algo en común: todas hablan de la extracción de una conclusión a partir de lo que ofrece el texto.

Sintetizando todas estas definiciones, podríamos decir que una inferencia es la aportación de información a partir de la interacción del lector, que enriquece la información explícita que nos da el texto. O lo que es lo mismo: es la información que no se encuentra de manera explícita en el texto y que el lector, al comprenderlo, aporta a partir de sus conocimientos y experiencias.

Los factores que influyen a la hora de poder construir inferencias son tanto el texto como los conocimientos externos, las eficiencias de la lectura como la memoria de trabajo y la tarea como las creencias y actitudes del lector. Por todo ello, tenemos que llevar a cabo un método, ciertas estrategias, para enseñar a los alumnos a generar inferencias.

Tampoco hay consenso para establecer los distintos tipos de inferencias. Ripoll (2015) nos habla de dos: inferencias deductivas e inductivas. Una inferencia es deductiva, porque la

conclusión ha sido extraída a partir de la información que nos aporta el texto y siempre es cierta. En cambio, cuando estamos ante una inductiva, la conclusión que extraemos tiene posibilidades de ser cierta o no, ya que no podemos garantizar su certeza.

Aunque esta distinción puede parecer operativa, y la adoptemos a falta de otra mejor, la realidad es que los niveles de comprensión generan categorías híbridas al establecer relaciones, como las inferencias abductivas de las que habló Peirce (cit. en De la Rosa, 2016, p.173) y que tan importantes son para la interpretación de textos literarios y estéticos, como veremos.

Por ejemplo, Duque et al. (2010), en su clasificación de las inferencias (ver Tabla 4), incluyen las inferencias de tipo emocional, de carácter híbrido y abductivo, más bien inductivas que deductivas.

Tabla 4. Clasificación de las inferencias. (Duque et al., 2010).	
1. Inferencias referenciales	Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.
2. Inferencias de antecedentes causales	Inferencias puente de antecedentes causales: son las que tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes. - Inferencias elaborativas de antecedentes causales tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que proviene del conocimiento del lector.
3. Inferencias temáticas	Son las inferencias que permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden. Por ejemplo, una moraleja, un punto principal o un tema del texto.
4. Inferencias sobre reacciones emocionales	Son aquellas inferencias que permiten la adscripción de emociones experimentadas por el agente, y por el lector, en respuesta a una acción, suceso o estado.
5. Inferencias instrumentales	Son aquellas inferencias que permiten la especificación del objeto o recurso utilizado cuando un agente ejecuta una acción intencional.

6. Inferencias predictivas	Son aquellas inferencias que permiten hacer conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos, que permiten presuponer otros, sobre lo que viene a continuación; también se realiza una inferencia a partir de la información explícita o implícita disponible en el texto y en sus conocimientos previos.
----------------------------	--

Desde el punto de vista didáctico, la falta de consenso en estas clasificaciones no debe ser un impedimento para trabajar niveles profundos de comprensión de los textos. Como decía Escoriza (2003), los distintos niveles requieren estrategias e inferencias diferentes. Y parece claro que, más allá de las inferencias pragmáticas, existen inferencias híbridas o abductivas, relacionales o interactivas, absolutamente imprescindibles para la comprensión e interpretación de los textos literarios.

1.2.2. Las inferencias deductivas o pragmáticas

Aunque la bibliografía sobre el tema es amplia, nos hemos centrado en Ripoll (2015) y su planteamiento, que tiene un enfoque lingüístico (pragmático-cognitivo), si bien no aborda tan directamente los textos literarios. He aquí su clasificación:

Inferencias de tipo I - referenciales. Sirven para entender sustituciones pronominales, omisiones y recurrencias (sustitución por sinónimos, etc.). Responden a las preguntas: ¿De qué/quién está hablando? ¿A quién se refiere cuando dice...?

Inferencia de tipo II - causales. Dan coherencia al texto estableciendo relaciones causa-efecto que no están explícitas en él. Por ejemplo, sirven para entender las causas físicas (picadura – hinchazón, p.ej.) o psicológicas (motivaciones, deseos, etc.). Responden a las preguntas: ¿Por qué / para qué? ¿Qué ha sucedido para que...? ¿Qué relación hay entre ... y ...?

Inferencias de tipo III - predictivas. Sirven para entender consecuencias y cambios, para lo que promueven la realización de hipótesis sobre los sucesos del texto, ya sea en el mundo físico o en los estados mentales de los personajes. Según Ripoll, “estas predicciones no son

necesarias para comprender el texto. Incluso muchas veces sucede que la información que se proporciona posteriormente indica que no eran correctas” (2105, p. 113). Responden a las preguntas: ¿Qué va a suceder? ¿Cómo reaccionará...? ¿Qué se puede predecir sabiendo que...?

Inferencias de tipo IV - elaborativas. Sirven para entender la situación temporal y espacial, los detalles de los personajes, los instrumentos que utilizan... “Este tipo de inferencias es el más vago de todos y responde a preguntas como “¿cuándo?”, “¿dónde?”, “¿cómo?”, “¿con qué?”, “¿de qué color?” y muchas otras de ese tipo. Se podrían englobar en una pregunta general que sería “¿qué más se puede decir sobre esto?” (Ripoll, 2015, p.114).

Inferencias de tipo V - globales. Sirven para establecer la comprensión global del texto y para captar la intención. ¿Qué pretende comunicar el autor...? ¿Con qué intención...? ¿Cómo se podría interpretar...?

Ripoll (2015) señala, además, que existen investigaciones que han encontrado mejoras en la habilidad inferencial o en la comprensión tras entrenar algunas de estas tipologías, en concreto las que él señala como tipo II, tipo III y tipo IV, lo que intentaremos cotejar en las conclusiones de este trabajo.

1.2.3. Inferencias inductivas

En algunos casos, los autores previamente citados hablan de niveles más profundos de comprensión que los señalados como niveles pragmáticos, desarrollados en el punto anterior. Según Escoriza (2003), las inferencias anteriores pertenecerían mayoritariamente a los niveles “local” y “global” de comprensión del texto, pero no al nivel de “aprendizaje y aplicación”, que es el que queremos abordar en este epígrafe. Es el “nivel ideal o crítico” de Gordillo Alfonso et al. (2009) o los niveles “evaluativo, apreciativo y recreativo” de Méndez Anchía (2006).

Si retomamos la clasificación de Jiménez-Pérez (2015), que es la más reciente, incluiríamos como punto de partida los niveles crítico (4), emocional (5), creador (6) y metacognitivo (7), si bien este último nos parece oportuno asociarlo al nivel crítico por motivos didácticos.

Estos tres niveles más profundos, por tanto, conectan con los procesos elaborados de comprensión e interpretación que exigen muchos textos literarios (Colomer, 2005; López Valero, Encabo y Jerez, 2017). El nivel crítico (más el metacognitivo) tiene que ver con la capacidad de emitir juicios críticos; el nivel emocional, con la vinculación afectiva (reacciones emocionales, empatía, etc. con lo que se lee); y el nivel creador se relaciona con la imaginación (imágenes mentales provocadas por la lectura) y, en algunos casos, con la creatividad.

Para cada nivel de comprensión, por tanto, tendríamos otro tipo de inferencias no presentes en la clasificación de Ripoll (2015). Posiblemente sean inferencias inductivas que no se pueden resolver con pruebas textuales como él mismo define. Por otra parte, las inferencias del nivel emocional sí estaban presentes en la clasificación de Duque et al. (2010), con el nombre de inferencias de reacción emocional. Y Peirce (cit. en De la Rosa, 2016, p.173) hablaba de inferencias abductivas que podríamos relacionar con el nivel creador.

Sean inferencias inductivas o procesos cognitivos complejos de otra índole, lo que interesa es abordar la didáctica de estos niveles superiores de comprensión e interpretación que los textos literarios y estéticos provocan. Por ello, a espera de estudios cognitivos clarificadores, las vamos a considerar también inferencias.

Las inferencias del nivel 4 o crítico de Jiménez - Pérez (2015) las denominaremos **críticas o evaluativas**. El lector las genera para emitir juicios de valor propios, así como para defender o rechazar los ajenos. Lo hace comparando el texto con sus experiencias y valores (Méndez Anchía, 2006). Permiten hacer juicios distanciados y mostrar la aceptación o no de lo que la lectura ha procurado. Estas transferencias o transformaciones las basaremos en la capacidad de apropiarse o rechazar críticamente la lectura tanto en aspectos formales como de contenido. Buscaremos la reacción (credibilidad o no de lo leído, indignación ante microrracismos, micromachismos, etc.) que les producen los textos.

Las inferencias del nivel 5 o emocional de Jiménez - Pérez (2015) o apreciativo (Méndez Anchía, 2006) son las que vinculan los sentimientos y emociones del lector con el contenido o aspectos psicológicos del texto. En este nivel entran en juego también las emociones y estados de ánimo que los lectores experimentan al realizar la lectura. Por ejemplo, la empatía o identificación con los personajes o con el conflicto emocional (o su rechazo) son fenómenos ampliamente estudiados y documentados en educación literaria (Keen, 2011; Hogan, 2011). El lector competente pone en juego todo su bagaje de lecturas (intertexto lector), pero también todas sus experiencias y conflictos emocionales similares. Es lo que Sanjuán denomina “intertexto vital” (2016).

Las inferencias del nivel 6 o creador de Jiménez - Pérez (2015) generan imágenes reales o figuradas mentales a partir de la lectura. Tienen que ver con la imaginación y Antonio Damasio (2010) nos aclara que éstas son imágenes (sensoriales) de la memoria. Es evidente que es un nivel creador o re-creador fundamental en la lectura, que la individualiza. Está en relación con los recursos modales de la propuesta y la limitación del medio (Cope y Kalantzis, 2009). Hay mucho que evocar o imaginar en los textos escritos (lengua oral, representación visual, representación audio, en contacto, gestual, espacial y para uno mismo, según la clasificación del New London Group), porque el papel solamente transmite la lengua escrita y no todos esos modos. Sin embargo, estamos de acuerdo con Méndez Anchía (2006, p. 150) en que también “supone la elaboración de otros textos creados por el lector, entendiendo textos en un sentido muy amplio, que abarca materiales escritos, dibujo, sonido, dramatización, juego e imaginación.” En este sentido, este nivel y las inferencias abductivas asociadas a él conectan con la creatividad del lector.

1.3. Teoría de la metáfora

Según Ricoeur (2001), la metáfora —del griego *meta*, «más allá», y *forein*, «pasar», «llevar»— es un tropo, un recurso literario que consiste en identificar dos términos —no en compararlos— entre los cuales existe alguna semejanza. Uno de los términos es el literal (denominado *tenor*) y el otro se usa en sentido figurado (denominado *vehículo*). La relación

existente entre ambos es lo que se denomina *fundamento*. Y captar esta relación es, sin duda, un proceso cognitivo inferencial que el lector o receptor realiza

Actualmente, se puede hablar, además de las metáforas verbales, de metáforas visuales e incluso de metáforas multimodales como veremos a continuación. Se prefiere hablar de dominio origen (tenor) y dominio meta (vehículo). La bibliografía sobre este tema es inmensa (ver las guías de Longa y Rivera, 2011 o Zunshine, 2016), cuya consulta requeriría mucho más tiempo y espacio del que se puede destinar en este trabajo.

Interesa todo el desarrollo de la teoría de la metáfora porque su componente relacional (fundamento) exige un proceso cognitivo inferencial o no explícito, lo que es una tarea didáctica excelente que permite profundizar en los niveles de comprensión e interpretación no literales.

Por ello, el propósito de este trabajo es aprender a captar el significado y las relaciones de significación entre el dominio origen y el dominio meta, en un proceso gradual que comenzará con la metáfora visual (sin modos lingüísticos), ejercitará la interpretación de textos multimodales de carácter metafórico (con modos lingüísticos) y concluirá con textos literarios monomodales (solamente con modo de lengua escrita, aunque intrínsecamente multimodales). Se concibe todo este proceso como un entrenamiento innovador de la comprensión inferencial y de la interpretación.

1.3.1. Teoría cognitivo-lingüística

En 1980 Lakoff y Johnson publican *Metaphors We Live By* donde afirman que la metáfora no es un mero recurso poético, sino que impregna la vida cotidiana, el pensamiento y la acción hasta los más mínimos detalles. Nació así la *Teoría Conceptual de la Metáfora* (Lakoff y Johnson, 1980, p. 153) que establece que “la metáfora es principalmente una cuestión de pensamiento y acción, y de forma derivada de lenguaje”. La extensión de ese trabajo pionero (Honeck y Hoffman, Eds., 2018) demuestra que las metáforas son parte integral de cómo entendemos el mundo y van más allá de la encarnación (“enbodiment”)

para ofrecer elementos para el pensamiento abstracto (Jamrozik, McQuire, Cardillo y Chatterjee, 2016).

La importancia de la metáfora ha llegado a campos muy diferentes como la psicología, la comunicación, la Inteligencia Artificial o la educación (Spiro, Bruce y Brewer, 2017). Se hizo necesaria, por tanto, una teoría integrada sobre la misma, que, de forma resumida, entiende que la metáfora consiste en entender una cosa en términos de otra, por lo que se distinguen dos partes: “dominio origen” y “dominio destino o meta”.

Cuando estas representaciones (dominio origen) son abstractas, pueden aplicarse con flexibilidad a nuevas situaciones y servir como una poderosa herramienta heurística para entender nuevas situaciones (dominio destino), utilizando las lecciones relacionales aprendidas de las antiguas (Winner, 2017).

Este valor heurístico tan destacado, y que se quiere emplear en este trabajo, viene dado por la inclusión del mapeo de estructuras, en el que la estructura relacional del dominio de origen se aprovecha para pensar en el dominio de destino (Thibodeau, Hendricks y Boroditsky, 2017).

Las metáforas influyen en la forma en que las personas piensan sobre los temas que describen, al moldear la forma en que las personas atienden, recuerdan y procesan información (Hampe, Ed., 2017). Pero los efectos de la metáfora sobre el razonamiento no son simplemente lingüísticos (léxicos) o comunicativos. Las metáforas pueden influir secretamente en cómo piensa la gente individual y socialmente. Es decir, las personas no siempre son conscientes de que han sido influenciadas por una metáfora (Kövecses, 2015).

1.3.2. Teoría de la metáfora visual

De la Rosa confirma que el proceso de comprensión de la metáfora implica establecer relaciones inferenciales que corresponden con inferencias abductivas. Según la autora, las inferencias abductivas son aquellas que implican el establecer relaciones y derivar una

categoría híbrida, siendo la base de la comprensión de la metáfora. “La comprensión de la metáfora se realiza a través de un proceso de integración, de síntesis en el que se ve lo que no se ve, lo que Peirce (cit. en De la Rosa, 2016, p.173) llamó la inferencia abductiva, ‘juntar lo que nunca antes habíamos soñado juntar’” (De la Rosa, 2016, p.173).

De la Rosa señala que “comprender y producir metáforas es dar un salto conceptual en el que el sujeto puede pensar en un asunto bajo una luz distinta, y concebirlo en formas que no había contemplado antes”, haciendo emerger de esta manera las inferencias abductivas “o lo que es lo mismo, el pensamiento creativo” (De la Rosa, 2016, p. 170). Recordemos que ya Vallés (2005, p.58) alertaba sobre esa mayor elaboración de las inferencias si se trabajaba la imaginación, la motivación por el tema de la lectura o la abstracción.

En el tema del uso de figuras retóricas de la imagen (Ortiz, 2011) hay dos posiciones entre las que oscilan los principales especialistas: la aceptación de categorías análogas a lo lingüístico como la metáfora visual y los que critican esta analogía y prefieren no utilizar el término metáfora.

En definitiva, se les llame metáforas o no, la estructura de estas figuras sí es metafórica, puesto que aparece un “source domain”, que es el dominio origen (representación o imagen mental procedente de un proceso cognitivo, no palabra) que presta sus conceptos, y un “target domain”, que es el dominio destino que recibe dichos conceptos.

La corriente que acepta la existencia de la metáfora visual (Ortiz, 2010; 2011) se basa en la teoría contemporánea de la metáfora cognitiva verbal (Lakoff, 1987; Lakoff y Jhonson, 1980).

Sin embargo, hay autores que niegan la relación entre figuras retóricas lingüísticas y figuras retóricas visuales y que, por lo tanto, crean clasificaciones específicas. Klinkenberg (1996), en este sentido, prefiere hablar de figuras icónicas. Parte de cuatro categorías de relación entre la imagen fuente y la imagen de llegada: presencia de ambas ("in praesentia") o ausencia de la fuente ("in absentia"); conjunción de las dos imágenes o disyunción.

Cruzando esas cuatro categorías, obtiene cuatro tipos de figuras: interpenetraciones (modo in praesentia conjunto), acoplamientos (modo in praesentia en disyunción), tropos icónicos (modo in absentia conjunto) y tropos proyectados (modo in absentia en disyunción).

En la misma línea, Phillips y Mcquarrie (2004) prefieren hablar de figuras retóricas visuales. Su planteamiento encaja muy bien con lo que venimos analizando porque afirman que la comprensión depende de procesos de razonamiento y construcción de significado por parte de los espectadores, que utilizan operaciones inferenciales. Identifican nueve tipos de figuras cruzando seis categorías, tres basadas en la relación entre la imagen fuente y la imagen destino (yuxtaposición, fusión y reemplazo), y tres en las clases de procesamiento cognitivo (conexión, comparación y reemplazo). La complejidad de esas nueve figuras va en línea creciente desde la yuxtaposición hasta el reemplazo con operaciones inferenciales de conexión, comparación o reemplazo basadas en la similitud o en la oposición.

1.3.3. Teoría de la metáfora multimodal

En los últimos años, la comunidad de lingüistas cognitivos ha sido testigo del creciente interés por la naturaleza, funcionamiento y limitaciones de la metáfora multimodal como mecanismo cognitivo. De acuerdo con la definición proporcionada por Forceville y Urios-Aparisi (2009, p. 24), una metáfora multimodal es aquella “metáfora cuyos dominios fuente y meta están representados exclusivamente o predominantemente en diferentes modos”. Se diferencian tres tipos de figuras (Forceville et al., 2009): el símil, cuando hay yuxtaposición entre la imagen fuente y la imagen de llegada; la metáfora, cuando hay integración de una imagen en otra; y el oxímoron, cuando la relación es de contradicción aparente o superficial pero se resuelve en un nivel más profundo de significado.

De esta manera, los estudios en metáfora multimodal pretenden compensar la atención casi exclusiva que se ha dedicado en los últimos treinta años a las manifestaciones lingüísticas de metáforas conceptuales proporcionando ejemplos en otros contextos como el visual, el auditivo, el olfativo y el gestual, por ejemplo.

1.4. Didáctica de los niveles profundos de comprensión e interpretación con el uso de metáforas

A día de hoy el tema de las inferencias se considera el núcleo de la comprensión en los centros educativos y por ello se han estudiado y descrito unas habilidades para poder generarlas en el alumnado: identificar cuándo están ante una pregunta inferencial; establecer el significado de los referentes del texto como los sinónimos o pronombres; establecer relaciones causales, temporales o espaciales; realizar predicciones; identificar ideas importantes implícitas; o establecer vínculos entre afirmaciones y argumentos. Ripoll, Aguado y Díaz (2007) proponen los siguientes pasos (ver también Ripoll y Aguado, 2015):

1. Saber qué son las inferencias.
2. Realizar asociaciones.
3. Construir autopreguntas.
4. Activar los conocimientos previos para poder tener éxito en este campo.

Además de esta secuencia de actividades que se ejercitarán, como veremos, en la intervención didáctica para trabajar con alumnado de la ESO, se plantea también, como entrenamiento innovador a la hora de generar inferencias y realizar asociaciones, una tarea didáctica con distintos tipos de metáforas. Se trata de captar el significado y las relaciones de significación entre el dominio origen y el dominio meta, en un proceso gradual que comenzará con la la metáfora visual (sin modos lingüísticos), ejercitará la interpretación de textos multimodales de carácter metafórico (con modos lingüísticos) y concluirá con textos literarios monomodales (solamente con modo de lengua escrita, aunque intrínsecamente multimodales).

El potencial educativo o didáctico de trabajar con metáforas es algo que ya se ha puesto en práctica. En la actualidad se considera que la comprensión de metáforas está presente en los niños desde una edad muy temprana y que se desarrolla progresivamente con la edad, pero aún es poco lo que se sabe sobre los factores y procesos que intervienen en ese desarrollo. Se

ha descubierto que hay una relación entre la comprensión de metáforas, el rendimiento escolar y la comprensión lectora (Ripoll y Aguado, 2007).

Que el alumnado capte estos factores y los convierta en lenguaje es un proceso cognitivo de gran trascendencia (Samur, Lai, Hagoort, y Willems, 2015), que ya se está empleando en otros ámbitos con “pictorial images” (Fariás y Véliz, 2019). Las investigaciones sobre su comprensión en educación literaria han explorado tres aspectos: la analogía, la categorización y el mapeo conceptual. Este tercer procesamiento exige un estudio de las funciones pragmáticas de la metáfora en contexto, de su impacto emocional y de sus vínculos con la interpretación literaria (Holyoak y Stamenković, 2018).

No existen todavía demasiados modelos o pruebas debidamente testeadas para evaluar la comprensión de las metáforas. Sin embargo, Pinto, Melogno, & Iliceto (2018) presentan una para sujetos de 9 a 14 años de edad. Estos autores constatan con su investigación que la metáfora en estas edades es una forma de conflicto semántico inducida por la combinación anómala de los significados convencionales de sus constituyentes principales —tenor y vehículo—. Descubrir cómo se establece esa combinación para poder comprender la metáfora es una habilidad metasemántica, dicen, con implicaciones didácticas como estrategia de aprendizaje.

En este estudio nos interesa especialmente abordar cómo se establece la relación entre el dominio de origen (“source domain”) y el dominio meta (“target domain”). Nos parece muy interesante que ejerciten procesos inferenciales de similitud o de oposición como estrategia para entrenar la comprensión inferencial de cualquier texto narrativo literario o estético.

2. OBJETIVOS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

El ejercicio de la docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato plantea retos y problemas que necesitan ser analizados con cuidado para encontrar las mejores soluciones. Este es el caso de la evaluación de los niveles profundos o no literales de comprensión e interpretación.

Entrar en las aulas y ser testigos de lo que allí ocurre y trabajar con datos, hechos y sujetos reales en su contexto habitual parecen ser el mejor método para evaluar y diagnosticar cómo se realizan las inferencias, qué dificultades surgen al elaborarlas y cuáles son las estrategias y herramientas didácticas más adecuadas para generarlas correctamente.

2.1. Objetivos

El objetivo central de este trabajo es mejorar los niveles de comprensión inferenciales (no literales) globalmente y por tipos —inferencias deductivas o pragmáticas e inductivas o elaboradas— del alumnado a la hora de trabajar con textos literarios.

Como primer objetivo específico, por tanto, se plantea diseñar una propuesta didáctica en que se trabaje la comprensión inferencial del alumnado. Se seguirán las pautas de Ripoll, Aguado y Díaz (2007), pero se incluirán tres tipos de inferencias más basadas en los niveles profundos de comprensión e interpretación que propone Jiménez-Pérez (2015). Se quiere enseñar a analizar distintos tipos de metáforas y aplicar dicho sistema de análisis en la comprensión e interpretación de textos literarios. Para facilitar la consecución de este objetivo, y como contribución innovadora, se ha tenido que crear un corpus de imágenes, vídeos y textos multimodales de sentido metafórico con los que practicar la generación de inferencias. El conjunto de elementos que se seleccionó para la intervención, 39 en total, se ha graduado y acotado conforme a los criterios explicados más adelante en el punto 3.4.3. La secuencia se evaluará, de forma cualitativa, con el cuaderno de aula.

Como segundo objetivo específico, se pretende elaborar unas herramientas de medición (pretest y postest) para comprobar cuantitativamente el nivel de comprensión e interpretación del alumnado antes y después de la breve intervención didáctica, según los criterios que se explican en el epígrafe 3.3.

Con ello se pretendió que los estudiantes comprendieran y fijaran un sistema que les permitiera generar inferencias para abordar, comprender y analizar los materiales seleccionados y su sentido.

2.2. Hipótesis y variables de la investigación

La parte dedicada a la investigación educativa parte de la hipótesis de que el trabajo sistemático de comprensión e interpretación de metáforas en el aula mejora la generación de inferencias deductivas o pragmáticas e inductivas o elaboradas y, por tanto, la comprensión lectora de textos literarios de los estudiantes de la muestra seleccionada.

Las variables que se quieren relacionar son el uso de metáforas de distinto tipo y la mejora en la generación de inferencias (comprensión e interpretación) del alumnado.

Habría sido interesante tener en cuenta variables independientes tan interesantes como el género o el hábito lector, por ejemplo, pero razones de tiempo nos hicieron desistir.

Sí se ha considerado, como sistema de triangulación del pretest y del postest, hacer que cada grupo de la muestra los respondiera en distinto orden, es decir, de forma cruzada, como explicaremos más adelante. Queríamos comprobar si el texto literario narrativo de cada prueba (igualdad de género textual), supuestamente modélico o adaptado para la edad (dificultad equiparable), pero de temática diferente, influía en los resultados. Con ello pretendemos extraer conclusiones sobre la medición de estos niveles de comprensión e interpretación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Características del centro: contextualización

La investigación se ha llevado a cabo en un centro concertado del centro de Pamplona, donde en la actualidad estudian alrededor de 900 alumnos repartidos en todos los cursos del ciclo escolar, desde Educación Infantil hasta Bachillerato. El colegio cuenta con una directora general y dos directores pedagógicos; siete coordinadoras; una administradora y una responsable de secretaría. A su vez, el claustro de profesores está constituido por treinta tutores y treinta y tres profesores no tutores.

Una característica relevante es que en el centro hay una mayoría abrumadora de niñas, siendo el 62% del conjunto de alumnos. El 1,61% de los alumnos es de procedencia extranjera.

En este centro el 14% de todo el alumnado requiere NEE, estando poco más del 43% de este colectivo en la educación primaria. Los alumnos con NEE más frecuentes en el centro son los que presentan TDAH o dislexia. El centro cuenta con un aula específica para el alumnado con déficit intelectual que acoge a cinco estudiantes de Educación Primaria en el presente curso. Las sesiones de Logopedia, las Habilidades Funcionales, la Expresión Plástica forman parte de su aprendizaje que se ve reforzado por la asistencia al resto de materias curriculares que se imparte en el centro.

Sin embargo, en secundaria no hay un servicio de este tipo en ningún grupo ni curso por decisión del centro. Tampoco se hacen desdobles para apoyar a los alumnos que necesitan refuerzo educativo, aunque sí cuentan con una docente de apoyo —se encontraba de baja durante el periodo en el que se realizaron las prácticas— que ayuda en el aula a la profesora titular y/o realiza desdobles de manera irregular durante una hora a la semana.

También se les ofrece atención personalizada durante el desarrollo de las pruebas, para asegurarse de que han contestado a todas las preguntas de manera correcta, no se han olvidado de ninguna, han contestado a lo que se preguntaba, etc. con el objetivo de reducir el estrés que padecen este tipo de alumnos en esos momentos. Cabe destacar la labor que desempeñan estas profesoras, que potencian un entorno seguro y saludable para cubrir las necesidades del alumnado.

3.2. Características de los participantes

La investigación se ha llevado a cabo con los dos grupo de alumnos de 2º de la ESO del centro anteriormente descrito. La muestra ha constado en total de 56 alumnos, todos ellos son de nacionalidad española, excepto dos alumnas del primer grupo cuya lengua materna también es el español.

El grupo A cuenta con 28 estudiantes, uno de ellos diagnosticado con TDAH. El castellano es la lengua materna de todos ellos. Cuatro de los test de este grupo se han desestimado por considerarlos nulos —los alumnos dejaron las pruebas incompletas o no contestaron a lo que se preguntaba, mostrando de manera obvia que no se habían tomado el ejercicio en serio—. El grupo B está compuesto por 32 alumnos —tres de ellos diagnosticados con TDAH—. Para ellos, las profesoras de Lengua Castellana y Literatura no realizan adaptación curricular, pero sí de las hojas de examen, en las que las preguntas se pautan de una manera detallada e incluso se ofrece la posibilidad de realizar la prueba por partes o de manera oral.

Las edades de la muestra van de los 13 a los 14 años y no hay ningún alumno repetidor en ninguno de los grupos. Estos alumnos reciben cada semana cuatro clases de Lengua Castellana y Literatura de 55 minutos de duración. Para el desarrollo de este trabajo se han utilizado cinco de esas clases, abarcando la investigación de lunes a lunes de la segunda semana del mes de abril del curso 2018-2019.

Los sujetos objeto de esta investigación no se han adscrito a ella de manera voluntaria. Al contrario, fueron los ofertados por la coordinadora de LCL. Por ello, preferimos mantener el anonimato de los mismos en el presente documento y durante toda la investigación.

3.3. Instrumentos de medición: pretest-postest

Para medir la comprensión inferencial de los estudiantes antes y después de la intervención didáctica se diseñaron dos pruebas de idéntica estructura y se pretendió que tuvieran el nivel de dificultad lo más parecido posible. Ambas pruebas consistieron en un texto literario monomodal acompañado de veinte preguntas inferenciales, catorce de ellas relativas a los cinco niveles de inferencias deductivas o pragmáticas de Ripoll y seis de ellas referidas a los tres niveles de inferencias inductivas o elaboradas de Jiménez - Pérez (2015).

3.3.1. Periodización del test y el postest

Llamaremos a estas dos pruebas “prueba 1” y “prueba 2”. Con la intención de que la investigación tuviera una triangulación, se utilizó la prueba 1 como pretest del grupo A y como postest del grupo B. Y viceversa con la prueba 2. De esta manera se ha querido que el conjunto de los dos textos y las preguntas que los acompañan conformen tareas didáctica de similar nivel de dificultad.

La prueba diagnóstica o pretest —prueba 1 en el caso del grupo A y prueba 2 en el caso del B— sirvió para establecer el nivel inicial de generación de inferencias de los estudiantes. La prueba duró 45 minutos y, una vez terminada, se recogió para poder codificar los datos.

Finalizada la intervención didáctica, se realizó un postest —prueba 2 en el caso del grupo A y prueba 1 en el caso del B— con la intención de valorar si el nivel de comprensión inferencial había mejorado.

3.3.2. Diseño del test y el postest

Tres columnas sustentan los diseños del pretest, el postest y la intervención didáctica.

La primera son las pruebas diagnósticas que cada año realiza el Gobierno de Navarra para medir varias áreas de conocimiento de los estudiantes de 2º de la ESO de todos los centros de Navarra. Los ejercicios que se realizan cada año para evaluar la comprensión lectora — una de esas áreas— se han tenido en cuenta tanto para el diseño del pretest y el postest, como para elaborar los ejercicios trabajados en la secuencia didáctica.

Por otro lado, se han tenido como referencia el diseño previsto de las nuevas pruebas PISA y su concepto de generación de inferencias (PISA, 2017).

Para el diseño de la secuencia didáctica, se ha tomado como guía el esquema de trabajo específico para la generación de inferencias pragmáticas de Ripoll, Aguado y Díaz (2007). Siguiendo este esquema se han añadido actividades para desarrollar la comprensión de inferencias elaboradas de Jiménez-Pérez (2015) . Este esquema de trabajo se ha aplicado al corpus de imágenes, materiales audiovisuales y textos multimodales de sentido metafórico seleccionado según el criterio señalado en el punto 3.4.

Como se ha señalado, para diseñar el pretest y el postest (ANEXO I) se ha partido de las pruebas diagnósticas que el Gobierno de Navarra realiza cada año a los estudiantes de 2º de la ESO de los centros de la Comunidad Foral. Las pruebas miden los conocimientos de los estudiantes en diferentes áreas, incluida la comprensión lectora.

En concreto, se han utilizado las pruebas de comprensión lectora de 2012-2013 con el texto ‘El rey de la mano horadada’ y la de 2015-2016 con el texto ‘En la peluquería’. Como ya hemos explicado, ambos textos son literarios y narrativos. Para la confección de los test se ha partido de estas pruebas —que generalmente se entregan a los estudiantes con unas diez preguntas de comprensión literal y de generación de inferencias pragmáticas— y se han ampliado las preguntas hasta quedar de la siguiente manera:

- Tres preguntas sobre inferencias de tipo I - referenciales.
- Tres preguntas sobre inferencias de tipo II - causales.
- Tres preguntas sobre inferencias de tipo III - predictivas.
- Tres preguntas sobre inferencias de tipo IV - elaborativas.
- Dos preguntas sobre inferencias de tipo V - globales.
- Dos preguntas sobre inferencias de nivel 4 - críticas / evaluativas.
- Dos preguntas sobre inferencias de nivel 5 - vinculación afectiva / apreciativas.
- Dos preguntas sobre inferencias de nivel 6 - creadoras / recreativas.

Así, ambos textos contaban con veinte preguntas distribuidas según el listado anterior. Para su elaboración se han tenido en cuenta algunas de las originales de las pruebas diagnósticas y además se han enriquecido con nuevas preguntas que responden a la tipología de Ripoll (2015), incorporando los niveles de inferencias elaboradas de Jiménez-Pérez (2015).

Como ya se ha explicado, se decidió intercambiar el pretest y el postest, de manera que el grupo A tuviera como pretest el texto ‘En la peluquería’ y como postest ‘El rey de la mano horadada’ y viceversa para el grupo B, que ha tenido como pretest ‘El rey de la mano horadada’ y como postest ‘En la peluquería’.

3.4. La secuencia didáctica

Ripoll, Aguado y Díaz (2007) proponen los siguientes pasos:

- Saber qué son las inferencias.
- Realizar asociaciones.
- Construir autopreguntas.
- Activar los conocimientos previos para poder tener éxito en este campo.

Para trabajar de manera sistemática la comprensión inferencial del alumnado se utilizaron como materiales un corpus de imágenes, materiales audiovisuales y textos multimodales, todos ellos de amplio sentido metafórico. Con ellos se diseñó una intervención didáctica de

tres días basada en el esquema de trabajo específico para la generación de inferencias de Ripoll, Aguado y Díaz (2007). Se pretendía que los estudiantes comprendieran y fijaran un sistema que les permitiera generar inferencias para abordar, comprender y analizar los materiales seleccionados y su sentido de forma gradual, de manera que comenzaran trabajando con imágenes exentas de texto y este fuera tomando cada vez mayor protagonismo, hasta llegar al texto literario exento de imágenes.

Como se ha señalado con anterioridad en este documento, la secuencia didáctica descrita a continuación ha pretendido desarrollar la capacidad de generar inferencias de los estudiantes seleccionados, y por tanto la mejora de su comprensión lectora, a través del trabajo de análisis sistemático de metáforas multimodales.

En concreto, se ha buscado que los estudiantes interioricen el esquema de trabajo específico para la generación de inferencias pragmáticas de Ripoll, Aguado y Díaz (2007), que se ha ampliado para trabajar también los tres niveles de comprensión inferencial elaborada de Méndez Anchía (2006), Jiménez (2015) y Colomer (2005).

3.4.1. Objetivos de la secuencia didáctica

La realización de la secuencia didáctica ha perseguido un objetivo principal, que es el de desarrollar la capacidad de generar inferencias.

Por otra parte, los objetivos específicos de las sesiones han sido:

- Desarrollar la capacidad de análisis y reflexión ante una metáfora multimodal en imagen, audiovisual y texto.
- Ser capaz de localizar los elementos que la conforman y exponer sus significados, así como la información clave.
- Establecer relaciones causales, temporales o espaciales entre ellos, creando nuevos significados para aportar información que complete y enriquezca la metáfora a partir de los propios conocimientos.

- Tomar conciencia de qué son las inferencias y cómo se realizan durante la comprensión.
- Realizar predicciones.
- Identificar ideas implícitas.
- Desarrollar la capacidad crítica.
- Desarrollar la multisensorialidad en relación a los elementos del mensaje planteado.
- Expresar la vinculación afectiva con los elementos del mensaje planteado.

3.4.2. Relación con los objetivos del currículo

Los contenidos trabajados en la secuencia didáctica tienen una justificación en el currículo oficial de la Comunidad Foral de Navarra Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril Boletín oficial de Navarra número 127, de 2 de julio de 2015. Para mostrar esta justificación se muestran a continuación los Contenidos, Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje que se relacionan con los aprendizajes que se desarrollarán en la secuencia didáctica. Se estructuran según los distintos bloques que aparecen en el currículo.

Tabla 5. BLOQUE 2.–COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER Y ESCRIBIR

<p>Leer: –Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos. –Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico y ámbito social. –Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, instructivos y expositivos.</p> <p>El diálogo: –Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. 3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.2. Comprende el significado de palabras propias de nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico. 1.3. Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto. 1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas. 1.5. Hace inferencias e hipótesis sobre el sentido de una oración o de un texto que contenga diferentes matices semánticos y que favorezcan la construcción del significado global y la evaluación crítica. 2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido. 2.3. Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas. 2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas. 2.6. Interpreta, explica y deduce la información dada en diagramas, gráficas, fotografías, mapas conceptuales, esquemas, etc. 3.1. Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales, o globales, de un texto. 3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto. 3.3. Respeta las opiniones de los demás. 5.3. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, sintaxis y presentación) evaluando su propia producción escrita o la de sus compañeros.
--	--	--

TABLA 6. BLOQUE 3.–CONOCIMIENTOS DE LA LENGUA

<p>La palabra: –Comprensión e interpretación de los componentes del significado de las palabras: denotación y connotación. Conocimiento reflexivo de las relaciones semánticas que se establecen entre las palabras. –Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz. Las relaciones gramaticales: –Reconocimiento, identificación y explicación del uso de los distintos grupos de palabras: grupo nominal, adjetival, preposicional, verbal y adverbial y de las relaciones que se establecen entre los elementos que los conforman en el marco de la oración simple. –Reconocimiento, uso y explicación de los elementos constitutivos de la oración simple: sujeto y predicado. Oraciones impersonales, activas y oraciones pasivas. El discurso: –Reconocimiento, uso y explicación de los conectores textuales y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos. –Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes recursos de modalización en función de la persona que habla o escribe. La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las modalidades oracionales y las referencias internas al emisor y al receptor en los textos.</p>	<p>1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los diversos usos de la lengua. 2. Reconocer y analizar la estructura de las palabras pertenecientes a las distintas categorías gramaticales, distinguiendo las flexivas de las no flexivas. 3. Comprender el significado de las palabras en toda su extensión para reconocer y diferenciar los usos objetivos de los usos subjetivos. 4. Comprender y valorar las relaciones de igualdad y de contrariedad que se establecen entre las palabras y su uso en el discurso oral y escrito.</p>	<p>1.3. Conoce y utiliza adecuadamente las formas verbales en sus producciones orales y escritas. 9.1. Reconoce la expresión de la objetividad o subjetividad identificando las modalidades asertivas, interrogativas, exclamativas, desiderativas, dubitativas e imperativas en relación con la intención comunicativa del emisor. 9.2. Identifica y usa en textos orales o escritos las formas lingüísticas que hacen referencia al emisor y al receptor, o audiencia: la persona gramatical, el uso de pronombres, el sujeto agente o paciente, las oraciones impersonales, etc.</p>
---	---	---

3.4.3. Corpus de metáforas

La realización de la secuencia didáctica exigió, en primer lugar, la selección de un corpus de metáforas visuales y audiovisuales para desarrollar, a partir de ellas, la generación de inferencias de los estudiantes. Las metáforas visuales y audiovisuales que se han elegido pertenecen a varios géneros: ilustraciones, fotografías artísticas, campañas de publicidad, campañas de concienciación, historia muda (viñetas), viñetas de cómic, anuncio publicitario y secuencia cinematográfica.

Para recavarlas se tuvo en cuenta los criterios de selección de VisMet 1.0 (n.d.), un proyecto que aglutina un corpus de metáforas visuales dependiente del Metaphor Lab (Facultad de Artes, VU University Amsterdam), en colaboración con el Network Institute (VU University Amsterdam) y Metaphor Geeks (Centro Internacional para el Intercambio Intercultural). VisMet 1.0 (n.d.) ha creado este corpus con el objetivo de que estudiantes e investigadores de diferentes campos académicos interesados en la retórica visual, y en particular en la comprensión, el análisis y la comparación de metáforas visuales, utilicen su material.

Si bien las metáforas visuales de VisMet 1.0 (n.d.) resultaban demasiado elaboradas para estudiantes de 2º de la ESO, se tuvieron en cuenta sus criterios de selección para la obtención de material, que finalmente cuenta con una procedencia diversa —ver referencias en ANEXO II—. Para adecuar al nivel de los alumnos sirvió de inspiración su libro de Lengua Castellana y Literatura y sus recursos gráficos, a los que los alumnos están habituados, así como la intuición de la investigadora, quien trató de seleccionar las imágenes más adecuadas en cada caso.

Estos criterios son la selección de:

... imágenes en las que se estimula al espectador para proyectar al menos una característica que pertenece o evoca el dominio de origen en el dominio de destino. De esta manera, el espectador debe interpretar una (o más) relaciones de identidad A-es-B no reversibles, donde al menos uno de los dos dominios se expresa o indica por medios visuales que muestran incongruencias perceptivas (después de Šorm y Steen 2013; Šorm y Steen en preparación) (VisMet 1.0, n.d.).

Para la selección de los dos materiales audiovisuales se priorizó la carga de sentido metafórico, así como la evidencia de este, para que el alumnado localizara con facilidad la

metáfora y pudiera pasar a analizarla sin demasiadas dilaciones. Así, se optó por una pieza publicitaria y una secuencia cinematográfica, ambas de tiempo limitado y que contenían al menos una metáfora que utilizara varios recursos modales.

3.4.4. Diseño de la secuencia

Para llevar a cabo la comprobación de la hipótesis arriba indicada acordé con mi tutor del TFM realizar la siguiente investigación: diseñar una intervención didáctica (ANEXO II) de tres sesiones a partir del esquema de trabajo específico para la generación de inferencias pragmáticas de Ripoll, Aguado y Díaz (2007), aplicado a un corpus compuesto de 39 elementos que van desde metáforas visuales sin texto hasta un texto literario monomodal, pasando por dos secuencias audiovisuales, todos ellos de elevado sentido metafórico.

Ripoll, Aguado y Díaz (2007) aconsejan realizar diferentes tipos de preguntas según los tipos de inferencias, así como cuatro tipos de actividades para fomentarlas: la realización de asociaciones, las autopreguntas, la activación de conocimientos previos y los ejercicios de cloze.

Como material se utilizaron diferentes tipos de metáforas visuales multimodales, comenzando con ilustraciones sin texto y ampliando la presencia de este de manera paulatina hasta llegar, en la tercera sesión, al texto literario monomodal sin imagen. Durante las tres sesiones se utilizaron:

- Sin texto: dos ilustraciones, tres metáforas visuales pertenecientes al mundo del arte, dos anuncios publicitarios, una campaña de concienciación, una historia muda.
- Con texto (breve): seis campañas publicitarias, ocho campañas de concienciación, doce viñetas de cómic.
- Dos piezas audiovisuales (una publicitaria y un fragmento de una obra cinematográfica).
- El texto literario monomodal 'El canario' extraído del cuadernillo 2010-2011 de las pruebas diagnósticas del Gobierno de Navarra.

El guión básico que se utilizó para comenzar a trabajar las inferencias, y en concreto la capacidad de realizar asociaciones y las autopreguntas a partir de las metáforas visuales multimodales fue el siguiente:

- i. Descripción literal de la imagen.
- ii. Enumeración de los elementos que la componen.
- iii. Significados ampliados de cada uno de esos elementos.
- iv. Generación de inferencias.

Tomando como ejemplo una de las metáforas visuales (figura 2) con un breve eslogan que trabajamos en la primera sesión, podemos reproducir el trabajo que hicimos con los alumnos.

Figura 2. Metáfora visual (ANEXO II).



- i. Descripción literal de la imagen: un pingüino que se está derritiendo.
- ii. Enumeración de los elementos que la componen: un pingüino. Nieve o helado.
- iii. Significados ampliados de cada uno de esos elementos: los pingüinos son animales que viven en el Ártico y necesitan frío y hielo para subsistir. El hielo se derrite con el calor.
- iv. Relación entre los significados ampliados: olas de calor provocadas por la contaminación están favoreciendo deshielos en el Ártico, lo que a su vez pone en peligro el ecosistema de los pingüinos y otros animales.
- v. Intención del autor: denuncia del

calentamiento global.

Como se ha indicado anteriormente, se fue incrementando de manera gradual el texto en las metáforas visuales multimodales, cuya información se fue integrando e interpretando

siempre a partir del esquema anterior. Los alumnos generaron inferencias a partir de ilustraciones, campañas publicitarias y de concienciación sin texto y campañas publicitarias y de concienciación con eslóganes.

Figura 3. Cómico (ANEXO II).



Después, analizaron el lenguaje específico del cómic (figura 3), por el que saben y diferencian cuándo alguien habla o piensa, cuándo se produce una lucha o un ruido grande. En la imagen superior se observan tres claras metáforas multimodales: los personajes expresan su perplejidad con varias rayas que salen de su cabeza; las orejas del casco de Asterix funcionan como las de un perro: se yerguen en señal de sorpresa y caen en señal de decepción o tristeza; Idefix —lo sabemos por el tipo de bocadillo— sueña con un hueso.

Como se ha dicho con anterioridad, a todas estas imágenes con más o menos texto se les aplicó el sistema de análisis arriba indicado.

El proceso continuó en una segunda sesión con dos materiales audiovisuales de fondo tremendamente metafórico. El trabajo se enfocó en localizar la información clave en dichas secuencias. En este punto, el sistema de análisis de las piezas evolucionó y creció, acercándose poco a poco al tipo de preguntas de comprensión inferencial presentes en el pretest y el postest.

Antes de visionar la pieza publicitaria se realizó un pequeño coloquio sobre qué es la libertad y qué sensaciones identificamos con este término, con la intención de activar los conocimientos previos de los alumnos. Tras visionar la pieza, se entregó a los alumnos una ficha con ocho cuestiones: las tres primeras preguntas eran las del esquema anterior —

enumeración de los principales elementos de la escena, ampliación de su significado, qué relación se puede establecer entre ellos—; además, se añadieron cinco preguntas relativas a las inferencias pragmáticas de Ripoll, Aguado y Díaz (2007) y a los procesos inferenciales profundos señalados por Méndez Anchía (2006), Jiménez (2015) y Colomer (2015) (ANEXO III). La ficha con las preguntas se completó de manera grupal y participativa, siendo los alumnos orientados por la investigadora.

Después se realizó, de nuevo, un pequeño coloquio sobre el amor y el enamoramiento, con la intención de activar los conocimientos previos de los alumnos, y se pasó a ver la pieza cinematográfica, sobre la que se entregó igualmente una ficha con preguntas que seguían la misma estructura recién descrita, y que los alumnos tuvieron que resolver de manera individual para pasar después a hacer una corrección grupal, también guiada por la investigadora.

El mismo procedimiento se siguió en la tercera sesión al trabajar con el último material: el texto literario monomodal ‘El canario’ (ANEXO VI), similar al del pretest y el posttest (ANEXO I), y sacado —como los dos anteriores— del cuadernillo de las pruebas diagnósticas que hace el Gobierno de Navarra cada año a los alumnos de 2º de la ESO de la Comunidad Foral, en concreto del curso 2010/2011.

Igual que en el resto de los materiales, previamente se celebró un pequeño coloquio sobre qué es la justicia y por qué es necesaria para activar los conocimientos previos. Después se procedió a la lectura individual del texto. Una vez leído, se volvió a leer el texto en grupo y de manera participativa, realizando un ejercicio de autopreguntas y asociaciones de significados. Para ello, se pidió a los alumnos que señalaran en el texto la información relativa a cada uno de los personajes de un color diferente, tal y como ya se mostraba en el primer párrafo.

Después el grupo pasó a contestar las preguntas sobre inferencias que adjuntaba el texto. Como en las ocasiones anteriores, las preguntas evolucionaban desde el esquema inicial más sencillo —enumeración de los principales elementos de la escena, ampliación de su

significado, qué relación se puede establecer entre ellos—, hasta preguntas más complejas relativas a las inferencias pragmáticas de Ripoll, Aguado y Díaz (2007) y a los procesos inferenciales profundos señalados por Méndez Anchía (2006), Jiménez (2015) y Colomer (2015).

Además, concretamente, se trabajó una actividad de *cloze* como la que muestra la figura 4, señalada por Ripoll, Aguado y Díaz (2007) como una de las estrategias que ayudan a mejorar la generación de inferencias.

Figura 4. Actividad de *cloze* (Anexo IV).

5. Completa el siguiente resumen del texto. tipo I - referenciales / texto marcado coloreado

Un peregrino llegó a Tánger en el transcurso de su viaje a la Meca. Al pasar por delante del taller de un zapatero se encaprichó del canto de un canario que este tenía en una jaula, por lo que trató de convencer al artesano para que se lo vendiera.

Sin embargo, cuando por fin se lo llevó, comprobó que el _1_____ no cantaba de la misma manera que cuando estaba con su anterior _2_____. Así que después de varios días el _3_____ volvió al _4_____ del zapatero para devolverle su pájaro.

El zapatero no quería deshacer el trato, pero el peregrino dio tantas voces que un grupo de espectadores acabó por rodearles y escuchar el problema. Al ser el _5_____ un hombre mayor y santo, pues volvía de la ciudad Santa, el grupo de _6_____ terminó por creerle antes a él que al _7_____.

3.4.5. Resumen y periodización de la secuencia

SESIÓN 1 (Anexo II)

Actividad 1

- Desarrollo: Introducción. ¿Qué es la generación de inferencias? Puesta en común.
- Material: 1 viñeta, teoría sobre la generación de inferencias.
- Duración: 10 minutos.

Actividad 2

- Desarrollo: Visionado de ilustraciones sin texto, metáforas visuales y viñetas. Comentario grupal. Integración del esquema:
 1. Descripción literal de la imagen.
 2. Enumeración de los elementos que la componen.
 3. Activación de conocimientos previos.
 4. Significados ampliados de cada uno de esos elementos.
 5. Generación de inferencias.
- Material: Sin texto: dos ilustraciones sin texto, tres metáforas visuales pertenecientes al mundo del arte, dos anuncios publicitarios, una campaña de concienciación, una historia muda. Con texto (breve): seis campañas publicitarias, ocho campañas de concienciación, doce viñetas de cómic.
- Duración: 45 minutos.

SESIÓN 2 (Anexo III)

Actividad 1

- Desarrollo: Coloquio sobre la libertad para la activación de conocimientos previos. Visionado de la campaña publicitaria ‘Te gusta conducir’ en formato audiovisual. Resolución grupal de una ficha de trabajo ampliando el esquema señalado anteriormente hasta llegar a preguntas inferenciales elaboradas (críticas, multisensoriales, de vinculación afectiva).
- Material: Vídeo. Ficha de trabajo con preguntas inferenciales.
- Duración: 25 minutos.

Actividad 2

- Desarrollo: Coloquio sobre el amor para la activación de los conocimientos previos. Visionado de una metáfora —secuencia de la película ‘Recuerda’ de Hitchcock— en formato audiovisual. Resolución individual de una ficha de trabajo ampliando el esquema señalado anteriormente hasta llegar a preguntas inferenciales elaboradas (críticas, multisensoriales, de vinculación afectiva).
- Material: Vídeo. Ficha de trabajo con preguntas inferenciales.
- Duración: 30 minutos.

SESIÓN 3 (Anexo IV)

Actividad 1

- Desarrollo: Pequeño coloquio anterior sobre la justicia. Prueba individual y corrección grupal. Texto: ‘El canario’ (de las pruebas diagnósticas del Gobierno de Navarra 2010/2011). Preguntas sobre procesos inferenciales.

La ficha de trabajo incluye:

- Preguntas sobre imágenes mentales.
 - Enumeración y significado de los elementos.
 - Relación entre los elementos y los significados.
 - Preguntas sobre inferencias de tipo I - referenciales.
 - Preguntas sobre inferencia de tipo II - causales.
 - Preguntas sobre inferencias de tipo III - prefictivas.
 - Preguntas sobre inferencias de tipo IV - elaborativas.
 - Preguntas sobre inferencias de tipo V - globales.
 - Preguntas sobre inferencias de nivel 4 - críticas.
 - Preguntas sobre inferencias de nivel 5 - vinculación afectiva.
 - Preguntas sobre inferencias de nivel 6 - multisensoriales.
- Material: Texto ‘El canario’ y ficha de trabajo con preguntas inferenciales.
 - Duración: 55 minutos.

3.5. Método de análisis

Para llevar a cabo la investigación se han empleado diversas herramientas y materiales que han permitido tanto la observación en el aula como la recogida de datos: el pretest, el postest, la intervención didáctica y las producciones de los estudiantes realizadas durante esas sesiones.

Para la codificación de las variables y la obtención de resultados se ha procesado la información obtenida a través del programa EXCEL, que facilita de manera fiable el cruce de los datos, ofreciendo para su visualización los gráficos que analizaremos en el punto 4 del presente documento.

Como ya hemos señalado, cada uno de los test —pretest y postes— contaba con veinte preguntas que se puntuaron, cada una de ellas, con un valor total de un punto. Esto quiere decir que la puntuación total de cada test es sobre veinte puntos. Doce de ellas se dedicaron a los cuatro primeros tipos de inferencias pragmáticas de Ripoll, Aguado y Díaz (2007) —tres por cada tipo; doce en total—; dos se dedicaron al quinto tipo —suman catorce—; y dos más por cada tipo de inferencia elaborada de Méndez Anchía (2006), Jiménez (2015) y Colomer (2015) —seis más en total—.

Los criterios de corrección de cada pregunta se establecieron según la misma. Para las preguntas de verdadero o falso con respuesta múltiple se puntuó de manera fraccionada dando 0,25 puntos por cada respuesta correcta.

Figura 5: ejemplo de pregunta verdadero / falso de múltiples opciones:

1. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). (tipo I - referenciales)

	V	F
Antes de huir, Alfonso era rey de Castilla		
Bellido Dolfos era hermano de Doña Urraca		
Alfonso conquistó Toledo poco después de abandonar la ciudad		
Alfonso fue sincero con Al Mamún por recomendación de sus consejeros		

Para las preguntas de respuesta cerrada de elección única se dio 1 punto por cada respuesta correcta.

Figura 6: ejemplo de pregunta cerrada de elección única:

2. Alfonso conocía los puntos flacos de las defensas de Toledo porque... (tipo II - causales)

- A. Se lo comunicaron sus espías, infiltrados en la ciudad.
- B. Oyó por casualidad una conversación sobre ese tema.
- C. Se lo contó un caballero árabe traidor a su rey Al Mamún.
- D. Se lo contó el rey porque eran muy amigos y tenía confianza en él.

Para las respuestas abiertas se puntuó según la adecuación de la respuesta a la pregunta y su veracidad, y según su nivel de complejidad, tal y como se referencia en los cuadernillos de las pruebas diagnósticas del Gobierno de Navarra en materia de corrección.

Figura 7. Ejemplo de criterio de corrección para preguntas abiertas.

8. Teniendo en cuenta el contenido de este relato, ¿se podría afirmar que durante ese periodo histórico, la Edad Media, las guerras fueron exclusivamente de cristianos contra árabes?

.....

.....

.....

Criterios de corrección		
Código	Puntuación	Respuesta/s
0	0	Respuesta incorrecta o incompleta. <ul style="list-style-type: none"> • No. • ...
1	1	El alumno/a responde negativamente y lo justifica en base al contenido del relato: <ul style="list-style-type: none"> • No, el texto cuenta guerras fratricidas entre cristianos. • No, Sancho hizo la guerra al resto de sus hermanos • No, por ejemplo, el texto señala que "Sancho continuaba despojando de sus reinos al resto de sus hermanos. Quitó Galicia a García, Toro a Elvira, y ...". • ...

Los fallos gramaticales u ortográficos de las respuestas no han sido tenidos en cuenta, ya que lo que pretendía valorar esta investigación es la generación de inferencias y no otras cuestiones.

3.6. Categorías de análisis

Las categorías que se han utilizado para realizar el análisis de los datos son los tipos de inferencias señaladas en el diseño de los test y en la descripción de la secuencia didáctica. A continuación se tratará de dar un breve ejemplo de cada una de ellas con la intención de que las categorías de análisis queden totalmente claras.

Inferencias de tipo I - referenciales. Responden a las preguntas: ¿De qué/quién está hablando? ¿A quién se refiere cuando dice...? Figura 8. Ejemplo de pregunta

3. ¿Con quién establece sus “diálogos” el protagonista del relato? (tipo I - referenciales)

.....
.....

Inferencia de tipo II - causales. Responden a las preguntas: ¿Por qué / para qué? ¿Qué ha sucedido para que...? ¿Qué relación hay entre ... y ...? Figura 9. Ejemplo:

2. Alfonso conocía los puntos flacos de las defensas de Toledo porque... (tipo II - causales)

- A. Se lo comunicaron sus espías, infiltrados en la ciudad.
- B. Oyó por casualidad una conversación sobre ese tema.
- C. Se lo contó un caballero árabe traidor a su rey Al Mamún.
- D. Se lo contó el rey porque eran muy amigos y tenía confianza en él.

Inferencias de tipo III - predictivas: Responden a las preguntas: ¿Qué va a suceder? ¿Cómo reaccionará...? ¿Qué se puede predecir sabiendo que...? Figura 10. Ejemplo:

9. ¿Crees que volverá a ir a la peluquería algún día? ¿Por qué? (tipo III - predictivas)

.....
.....
.....

Inferencias de tipo IV - elaborativas. Responden a preguntas como “¿cuándo?”, “¿dónde?”, “¿cómo?”, “¿con qué?”, “¿de qué color?” y muchas otras de ese tipo. Se podrían englobar en una pregunta general que sería “¿qué más se puede decir sobre esto? Figura 11. Ejemplo:

11. ¿Cómo vive habitualmente el protagonista? (tipo IV - elaborativas)

- A. Aburrido
- B. Sólo
- C. Desconcertado
- D. Despeinado

Inferencias de tipo V - globales: Responden a las preguntas: ¿Qué pretende comunicar el autor...? ¿Con qué intención...? ¿Cómo se podría interpretar...? Figura 12. Ejemplo:

6. ¿Qué significa en el texto la expresión “impulsor de guerras fratricidas”? (tipo V - globales)

- A. Que Sancho y sus hermanos se aliaron para hacer la guerra a los árabes.
- B. Que Sancho hizo la guerra a sus hermanos.
- C. Que Sancho hizo guerras suicidas.
- D. Que Sancho hizo guerras injustas.

Inferencias de nivel 4 - críticas / evaluativas: son las que permiten la emisión de juicios por parte del lector, a partir de la comparación del texto con sus experiencias y valores. Figura 13. Ejemplo:

15. ¿Crees que las relaciones entre generaciones (jóvenes - ancianos) han mejorado en la actualidad? Razona tu respuesta. Nivel 4 (inferencias críticas)

.....
.....
.....
.....
.....

Inferencias de nivel 5 - vinculación afectiva / apreciativas: son las que vinculan los sentimientos y emociones del lector con el contenido o aspectos psicológicos del texto.

Figura 14. Ejemplo:

17. Cuenta una experiencia en la que te hayas sentido como el protagonista del relato.
Nivel 5 (vinculación afectiva)

.....

.....

.....

.....

.....

Inferencias de nivel 6 - creadoras / recreativas: son las que emplean la información del texto para crear imágenes reales o figuradas. Figura 15. Ejemplo:

19. ¿A qué olía cuando vertieron plomo sobre la mano de Alfonso? Nivel 6
(imaginación)

.....

.....

.....

.....

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para analizar los resultados obtenidos en la investigación hemos analizado las categorías ya señaladas anteriormente.

4.1. Resultados cuantitativos

A continuación mostramos los resultados de la investigación, que se han deducido de comparar y comentar las puntuaciones obtenidas en las dos pruebas —pretest y postest— que se realizaron antes y después de la intervención didáctica.

Como ya se ha comentado con anterioridad, el pretest y el postest consistieron en dos textos literarios monomodales procedentes de los cuadernillos de los cursos 2012/2013 y 2015/2016 de las pruebas diagnósticas que realiza el Gobierno de Navarra cada año a los alumnos de 2º de la ESO de la Comunidad Foral y se realizaron de manera cruzada.

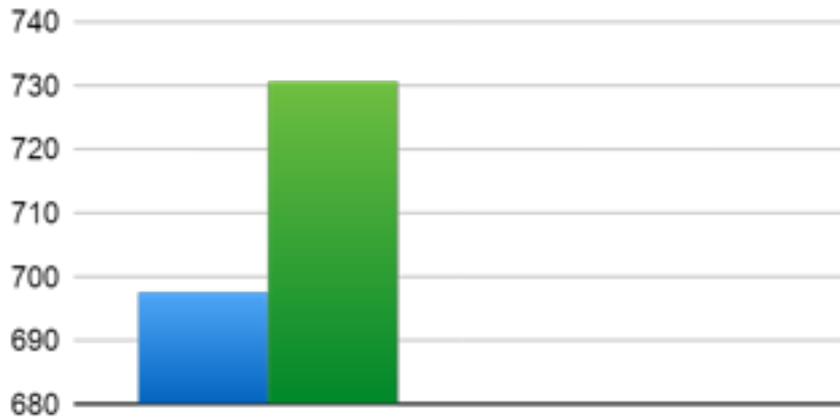
Cada una de las pruebas estaba contaba con veinte preguntas, la mayoría de ellas de respuesta abierta y sólo con algunas respuestas de elección múltiple o de verdadero o falso. Como también se ha señalado anteriormente, de las veinte preguntas hay tres dedicadas a cada uno de los cuatro primeros tipos de inferencias pragmáticas de Ripoll, dos para el quinto tipo y otras dos para cada una de los tres tipos de inferencia elaborada —niveles 4, 5 y 6—.

4.1.1. Tabla global y por grupos de resultados: pretest y postest

RESULTADOS		Pretest	Media	Postest	Media	
	Global	697,48	12,45 / 20	730,64	13,05 / 20	Mejora
	Grupo A	327,48	13,65 / 20	303,75	12,65 / 20	No mejora
	Grupo B	370	11,56 / 20	426,89	13,34 / 20	Mejora

Teniendo en cuenta la puntuación total obtenida en el pretest y el postest, podemos afirmar que hay una ligera mejora en el resultado total de la generación de inferencias deductivas e inductivas, puesto que la puntuación absoluta pasa de 697,48 puntos en el pretest a 730,64 en el postest, y la media, de 11,56 puntos sobre 20 posibles a 13,34.

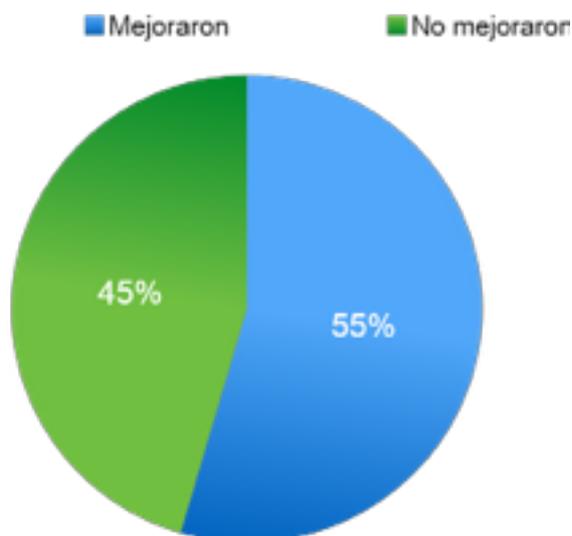
PUNTUACIÓN TOTAL GRUPOS A Y B



El grupo A no mejoró sus resultados globales tras la secuencia didáctica, ya que pasó de una puntuación total de 327,48 a una de 303,75. Sin embargo, el grupo B sí mejoró su puntuación global, pasando de 370 a 426,89 puntos tras la secuencia didáctica.

En concreto, 8 alumnos del grupo A (de un total de 24) y 22 del grupo B (de un total de 32) sacaron mejor nota en el postest. Por todo ello podemos decir que el 54,54% de los alumnos mejoraron su capacidad de generación de inferencias tras la secuencia didáctica. Este bajo nivel de mejora demanda un trabajo didáctico continuado en las aulas, más allá de una intervención didáctica tan limitada como la que se ejecutó.

PORCENTAJE DE MEJORA DEL TOTAL DE ALUMNOS



En cuanto a las medias globales, la media global absoluta para la totalidad de sujetos fue la siguiente:

El grupo A está compuesto por 24 alumnos. Hizo como pretest el texto ‘En la peluquería’ y su resultado medio fue de 13,65 puntos. Hizo como postest el texto ‘La mano horadada’ y su media absoluta fue de 12,65 puntos. Concluimos, por tanto, que no mejoró la generación de inferencias después de la secuencia didáctica.

El grupo B está compuesto por 32 alumnos. Hizo como pretest el texto de ‘El rey de la mano horadada’ y su media absoluta fue de 11,56 puntos. Hizo como postest el texto ‘En la peluquería’ y su media fue de 13,34 puntos. Como conclusión general observamos que sí hubo una mejora en la generación de inferencias después de la secuencia didáctica.

La mejora tras la secuencia didáctica sólo se ha dado de manera mayoritaria entre los sujetos del grupo B, que pasaron de una puntuación total de 370 puntos en el pretest a una de 426,89 en el postest, o lo que es lo mismo, de una media de 11,56 puntos en el pretest a una de 13,34 puntos en el postest.

Se observa como cuestión relevante la diferencia de resultados que arrojan el pretest y el postest. A pesar de utilizar pruebas homologadas por el Gobierno de Navarra para el trabajo de los procesos de comprensión lectora, la prueba de “El rey de la mano horadada” resultó más difícil que la de “En la peluquería” para obtener mejoras en las inferencias, como se ha podido comprobar al utilizar un sistema cruzado pretest - postest en dos grupos con estudiantes con un mismo perfil. La mejoría es cuantitativamente apreciable en el grupo B tanto en resultados totales como en la media. Esto nos indica una clara necesidad de mejorar el proceso y las herramientas (pruebas), ya que ejercen una influencia notable en los resultados.

Estas diferencias se pueden haber producido por el hecho de que “El rey de la mano horadada” es un texto con temática histórica, mientras que “En la peluquería” se refiere de manera global más a sentimientos y emociones. Como señala Jiménez-Pérez Jiménez-Pérez

(2015) en la Tabla 3, la inteligencia emocional se encuentra en óptimas condiciones entrando en la adolescencia y es la que permite, junto con el bagaje personal, diferenciar entre hipótesis y hechos constatados y realizar suposiciones mediante los datos explícitos del texto escrito, la experiencia y la intuición. En todo caso, la experiencia presente demuestra que para los sujetos de la investigación es más sencillo generar una inferencia —del tipo que sea— sobre cuestiones de trasfondo emocional que sobre trasfondo histórico.

4.1.2. Tabla de comparación de resultados por tipos de inferencias: global y por grupos

Inferencias pragmáticas tipo I - referenciales

En lo que respecta a la generación de inferencias pragmáticas tipo I - referenciales, y teniendo en cuenta los resultados globales, podemos decir que los alumnos no han mejorado, ya que pasan de una puntuación de 112,75 puntos en el pretest a una de 112 en el postest.

TIPO I		Pretest	Media	Postest	Media	
	Global	112,75	2,01	112	2	No mejora
	Grupo A	47,5	1,98	50,5	2,10	Mejora
	Grupo B	65	2,03	61,5	1,92	No mejora

En el grupo A, que realizó el pretest con el texto ‘En la peluquería’ y el postest con el texto ‘El caballero de la mano horadada’, se percibe una mínima mejora. Los estudiantes han conseguido una puntuación total de 47,5 puntos en el pretest, frente a los 50,5 del postest. En este caso de inferencias pragmáticas de tipo I - referenciales, y al contrario de lo que se ha señalado con anterioridad, los alumnos respondieron mejor a las preguntas relativas a hechos históricos frente a las de corte emocional.

Se observa que les costó concretar los sujetos de las acciones y establecer el significado de los referentes del texto (pronombres, sinónimos, elisiones). En todo caso, dos de las preguntas en torno a inferencias pragmáticas de tipo I - referenciales en el texto ‘El rey de la mano horadada’ fueron cerradas —elección simple, verdadero o falso— y la tercera fue abierta, mientras que las ‘En la peluquería’ fueron las tres abiertas. Este hecho ha podido

desnivelar la balanza y provocar mejores respuestas y una puntuación más alta para la prueba de ‘El rey de la mano horadada’.

El grupo B, que realizó el pretest con el texto ‘El caballero de la mano horadada’ y el postest con el texto ‘En la peluquería’, ha sacado una puntuación total de 65 puntos en el pretest y de 61,5 en el postest. Es decir, no han mejorado después de la intervención didáctica. Sus resultados sobre inferencias pragmáticas de tipo I - referenciales son más altos que los del grupo A.

De aquí podemos deducir que el trabajo para las inferencias tipo I - referenciales no ha sido suficiente. Podríamos señalar como causa el hecho de haber dedicado una parte importante de la intervención didáctica a las metáforas visuales, donde no encontramos demasiada profundidad para trabajar este tipo de inferencias. Creemos que se tendría que haber insistido más sobre esta tipología en los ejercicios de *cloze* (figura 4) y el de autopreguntas (en nuestro caso, como ya se ha descrito, lo trabajamos con colores en la última sesión y con el texto ‘El canario’).

Inferencias pragmáticas tipo II - causales

En lo que respecta a la generación de inferencias pragmáticas tipo II - causales, y teniendo en cuenta los resultados globales, podemos decir que los alumnos sí han mejorado, pasando de una puntuación de 137,98 puntos en el pretest a una de 145,64 en el postest.

TIPO II		Pretest	Media	Postest	Media	
	Global	137,98	2,46	145,64	2,6	Mejora
	Grupo A	63,98	2,66	59	2,46	No mejora
	Grupo B	74	2,31	86,64	2,71	Mejora

En el grupo A no hay mejora. Los estudiantes han conseguido una puntuación total de 63,98 puntos en el pretest, frente a los 59 del postest. El grupo B ha sacado una puntuación total de 74 puntos en el pretest y de 86,64 en el postest. Es decir, las inferencias tipo II - causales sí

han mejorado después de la intervención didáctica. Por lo tanto, aunque la prueba influye, parece que la intervención didáctica con las metáforas ha sido eficaz en este tipo de inferencias.

En la prueba ‘En la peluquería’ se propusieron dos preguntas de elección única y una de unir opciones. Para la prueba de ‘El rey de la mano horadada’ se propusieron tres de selección única. Se entiende que en este caso los tipos de preguntas no han influido en los resultados.

En todo caso, las puntuaciones han sido mucho más altas que los resultados de las inferencias pragmáticas de tipo I - referenciales, luego podemos decir que los alumnos perciben mejor las causas físicas de movimientos, golpes o cambios y las causas psicológicas (motivaciones, deseos, intenciones, objetivos) de estados, cambios de estado o acciones de lo que establecen el significado de los referentes del texto (pronombres, sinónimos, elisiones).

Inferencias pragmáticas tipo III - predictivas

En lo que respecta a la generación de inferencias pragmáticas tipo III - predictivas, y teniendo en cuenta los resultados globales, podemos decir que los alumnos sí han mejorado, pasando de una puntuación de 94 puntos en el pretest a una de 106,25 en el postest.

TIPO III		Pretest	Media	Postest	Media	
	Global	94	1,68	106,25	1,9	Mejora
	Grupo A	53,5	2,23	35,5	1,48	No mejora
	Grupo B	40,5	1,33	70,75	2,21	Mejora

En el grupo A no hay mejora. Los estudiantes han conseguido una puntuación total de 53,5 puntos en el pretest, frente a los 35,5 del postest. El grupo B ha sacado una puntuación total de 40,5 puntos en el pretest y de 70,75 en el postest. Es decir, las inferencias tipo III - predictivas sí han mejorado de manera global después de la intervención didáctica, aunque únicamente por los resultados del grupo B.

Según estos resultados, observamos que a los alumnos les cuesta más procesar e inferir información relativa a consecuencias físicas de movimientos, impactos o cambios, o consecuencias psicológicas de la información, las acciones o los cambios de estado relativas a hechos históricos que a cuestiones emocionales. Algo que puede resultar lógico si tenemos en cuenta que la prueba de ‘En la peluquería’ liga más con su conocimiento del mundo que la de ‘El rey de la mano horadada’. Ambos textos contenían el mismo tipo de preguntas sobre esta inferencia: dos abiertas y una de selección única.

Inferencias pragmáticas tipo IV - elaborativas

En lo que respecta a la generación de inferencias pragmáticas tipo IV - elaborativas, y teniendo en cuenta los resultados globales, podemos decir que los alumnos sí han mejorado, pasando de una puntuación de 122 puntos en el pretest a una de 136,25 en el postest.

TIPO IV		Pretest	Media	Postest	Media	
	Global	122	2,18	136,25	2,43	Mejora
	Grupo A	67	2,8	47,75	1,99	No mejora
	Grupo B	55	1,72	88,5	2,77	Mejora

En el grupo A no hay mejora. Los estudiantes han conseguido una puntuación total de 67 puntos en el pretest, frente a los 47,75 del postest. El grupo B ha sacado una puntuación total de 55 puntos en el pretest y de 88,5 en el postest.

Observando los resultados se puede concluir que los alumnos han tenido especial dificultad en situar la acción temporal de acción histórica, así como en definir ciertos detalles relativos a los personajes y su entorno. Sin embargo, la puntuación ha crecido ampliamente cuando se han señalado cuestiones similares en relación a episodios emocionales. También es cierto que mientras que el texto ‘En la peluquería’ contaba con dos preguntas de respuesta única y otra abierta, el texto de ‘El rey de la mano horadada’ contaba con tres respuestas abiertas. La falta de propuestas en las respuestas en el último caso ha podido provocar que la puntuación sea más baja para esta prueba.

Inferencias pragmáticas tipo V - globales

En lo que respecta a la generación de inferencias pragmáticas tipo V - globales, y teniendo en cuenta los resultados de los dos grupos de manera conjunta, podemos decir que los alumnos no han mejorado su capacidad de generar inferencias, pasando de una puntuación de 49,5 puntos en el pretest a una de 36,75 en el postest. Además, esta puntuación es de las más bajas si la comparamos con otras inferencias.

TIPO V		Pretest	Media	Postest	Media	
	Global	49,5	0,88	36,75	0,66	No mejora
	Grupo A	16	0,66	22,75	0,95	Mejora
	Grupo B	33,5	1,05	14	0,43	No mejora

En el grupo A sí hay mejora. Los estudiantes han conseguido una puntuación total de 16 puntos en el pretest, frente a los 22,75 del postest. El grupo B ha sacado una puntuación total de 33,5 puntos en el pretest y de 14 en el postest. Es decir, las inferencias tipo V - globales no han mejorado después de la intervención didáctica.

En cuanto al tipo de preguntas, la prueba de ‘El rey de la mano horadada’ contaba con una pregunta abierta y otra de opción única. En cambio, ‘En la peluquería’ contaba con dos preguntas de opción única. La puntuación más alta en este texto, tanto para el pretest como para el postest, podría deberse en parte a esta diferencia, ya que ‘En la peluquería’ ofrecía una pregunta más de opción cerrada.

Las inferencias de tipo V - globales se trabajaron como las demás desde el principio, pero quizás se comenzó a profundizar más en ellas a partir de la segunda sesión, con los materiales audiovisuales. En todo caso, parece que la intervención didáctica con las metáforas no ha sido eficaz en este tipo de inferencias.

Inferencias elaboradas nivel 4 o críticas

En lo que respecta a la generación de inferencias elaboradas nivel 4, y teniendo en cuenta los resultados globales, podemos decir que los alumnos sí han mejorado, pasando de una puntuación de 60,5 puntos en el pretest a una de 69,5 en el postest.

NIVEL 4		Pretest	Media	Postest	Media	
	Global	60,5	1,08	69,5	1,24	Mejora
	Grupo A	26	1,08	31,5	1,31	Mejora
	Grupo B	34,5	1,08	38	1,19	Mejora

En el grupo A sí hay mejora. Los estudiantes han conseguido una puntuación total de 26 puntos en el pretest, frente a los 31,5 del postest. El grupo B ha sacado una puntuación total de 34,5 puntos en el pretest y de 38 en el postest. En ambos test se hicieron dos preguntas abiertas sobre este tipo de inferencia.

Es decir, las inferencias elaboradas nivel 4 o críticas sí han mejorado después de la intervención didáctica en los dos grupos, por lo que podemos decir que esta ha sido eficaz a la hora de ayudar a los alumnos a emitir juicios de valor propios y defender o rechazar los ajenos comparando el texto con sus experiencias y valores.

Inferencias elaboradas nivel 5 o emocional

En lo que respecta a la generación de inferencias elaboradas nivel 5 o emocional, y teniendo en cuenta los resultados globales, podemos decir que los alumnos no han mejorado, pasando de una puntuación de 68,75 puntos en el pretest a una de 62,25 en el postest.

NIVEL 5		Pretest	Media	Postest	Media	
	Global	68,75	2,86	62,25	1,95	No mejora
	Grupo A	30,5	1,27	30,5	1,27	Igual
	Grupo B	35,25	1,10	31,75	0,99	No mejora

En el grupo A no hay mejora. Los estudiantes han conseguido una puntuación total de 30,5 puntos en el pretest. Igualmente han conseguido una puntuación de 30,5 en el postest. El grupo B ha sacado una puntuación total de 35,25 puntos en el pretest y de 31,75 en el postest. En ambos test se hicieron dos preguntas abiertas sobre este tipo de inferencia. Como conclusión, podemos decir que las inferencias nivel 5 o emocional, las que vinculan los sentimientos y emociones del lector con el contenido o aspectos psicológicos del texto, no han mejorado después de la intervención didáctica.

Como se ha señalado en el punto 1.2.3., “[...]. El lector competente pone en juego todo su bagaje de lecturas (intertexto lector), pero también todas sus experiencias y conflictos emocionales similares. Es lo que Sanjuán denomina ‘intertexto vital’ (2016)”. Este nivel también es característico:

...de los lectores con hábito lector prolongado y es recurrente la imagen de un lector sensibilizado por la cultura como parte indiscutible de su propia experiencia vital. Es representativo de lectores consumados en obra literaria con un bagaje lógico de experiencia adulta (Jiménez-Pérez, 2004, p. 19-16).

Por ello cabe asumir que los alumnos todavía son demasiado inmaduros para generar inferencias de nivel 5 o emocional correctamente.

Inferencias elaboradas nivel 6 o creador

En lo que respecta a la generación de inferencias elaboradas nivel 6 o creador, y teniendo en cuenta los resultados globales, podemos decir que los alumnos sí han mejorado, pasando de una puntuación de 59 puntos en el pretest a una de 60,75 en el postest.

NIVEL 6		Pretest	Media	Postest	Media	
	Global	59	1,05	60,75	1,08	Mejora
	Grupo A	26,75	1,11	25	1,04	No mejora
	Grupo B	32,25	1	35,75	1,11	Mejora

En el grupo A no hay mejora. Los estudiantes han conseguido una puntuación total de 26,75 puntos en el pretest, frente a los 25 del posttest. El grupo B ha sacado una puntuación total de 32,25 puntos en el pretest y de 35,75 en el posttest. Es decir, las inferencias nivel 6 o creador sí han mejorado, aunque levemente, después de la intervención didáctica en el grupo B. En ambos test se hicieron dos preguntas abiertas sobre este tipo de inferencia.

4.2. Resultados cualitativos: cuaderno de aula

El cuaderno de aula ha sido la herramienta que ha permitido realizar el seguimiento de lo sucedido con los alumnos durante la secuencia didáctica. En él se anotaron el desarrollo de las sesiones y las respuestas de los alumnos a cada una de las propuestas y actividades, así como las dificultades que fueron encontrando.

Al comenzar la primera sesión las tutoras de ambos grupos explicaron el cometido de la investigación a los alumnos. La secuencia se desarrolló con el apoyo de un power point, sobre el que se fue introduciendo el esquema de análisis de los distintos tipos de metáforas. Las primeras reacciones fueron más o menos buenas en ambos grupos, aunque el grupo A destacó por su participación más ordenada y concisa.

Cuando comenzamos a utilizar el sistema de análisis de manera grupal, algunos alumnos de ambos grupos respondieron de manera similar: al ser preguntados por el significado de una metáfora, trataban de ‘adivinar’ el resultado —que a veces acertaban y a veces no—, saltándose partes del esquema descrito en el punto 3.4.4. (figura 2). Al final, reconduciéndoles, consiguieron asimilar el esquema. Consideramos que ellos mismos comprobaron que seguir el esquema les permitía llegar a respuestas más certeras y correctas.

En cuanto a las dificultades, principalmente encontraron problemas en definir la intención del autor y en algunos casos en la ampliación de significados de los elementos enumerados.

Los alumnos comenzaron la segunda sesión menos entusiasmados, quizás por el hecho de haber repetido tantas veces el mismo esquema de análisis sobre las imágenes el día anterior. Aún así reaccionaron bien al primer anuncio, que se analizó de manera conjunta. El segundo creó algo más de controversia por su temática amorosa, con la que les costó conectar. Aquí ya se pudo percibir la importancia de un bagaje vital mínimo a la hora de generar ciertos tipos de inferencias, sobre todo las relativas al los niveles 5 o emocional y 6 o creador. Igualmente se observó que también es necesaria cierta madurez para abordar o ser capaz de exponer ideas en público sobre ciertos tipos de temas.

Durante esta sesión los sujetos de estudio aprendieron a aplicar el esquema practicado con metáforas visuales a textos multimodales en los que había presencia de modo verbal. Mostraron dificultades a la hora de responder a la última pregunta del test relativo a la secuencia publicitaria, que exigía la generación de una inferencia del nivel 4 o crítico para emitir un juicio de valor. En cuanto a la secuencia cinematográfica, mostraron más dificultades a la hora de responder a la pregunta número siete, relativa a inferencias de nivel 5 o emocional, que pedía vincular sentimientos o emociones del material audiovisual con sus vivencias personales.

La tercera sesión volvió a comenzar con la atención de los alumnos un tanto dispersa, pero volvieron a engancharse en momentos puntuales, que coincidieron con situaciones novedosas, como la actividad de *cloze* —pregunta 5 del ANEXO IV— o la pregunta para responder con los sentidos—pregunta 14 del ANEXO IV—.

Durante esta sesión los alumnos aprendieron a realizarse autopreguntas en relación a un texto con varios sujetos, válido para entender sustituciones pronominales, omisiones y recurrencias (sustitución por sinónimos), y mejorar así la generación de inferencias tipo I -referenciales. El ejercicio de *cloze* también reforzó este punto. Por otro lado, las mayores dificultades las encontraron en la pregunta 4, relativa a inferencias de nivel 5 o emocional (comprobar), que de nuevo pedía vincular sentimientos o emociones del material audiovisual con sus vivencias personales.

En general podemos decir que el grupo A ha demostrado ser más contenido en su conjunto. Aparentemente los estudiantes han permanecido más atentos durante la intervención y han respondido mejor a las actividades propuestas, a excepción de cuatro sujetos cuyas pruebas se han considerado nulas por su poca participación. El grupo B ha resultado ser una clase más habladora, ha seguido algo peor las explicaciones y su participación ha sido algo más caótica y confusa. Los estudiantes de ambos han respondido con más o menos interés a la intervención didáctica, pero a la hora de realizar las pruebas y los ejercicios propuestos, han sido los sujetos del grupo B los que más han mejorado en la generación de inferencias.

El grupo A sacó una media global superior al grupo B en el pretest —13,65 /20 puntos frente a 12,65 /20 puntos—. Sin embargo, el grupo B puntuó más alto de media que el A en el postest —11,56 /20 puntos frente a 13,34 /20—, luego su mejora fue más amplia. Como ya hemos comentado, puede deberse a que los test se cruzaron y los alumnos se han encontrado más cómodos respondiendo a cuestiones emocionales que a cuestiones históricas.

Por otro lado, y a pesar de que no se han adjuntado test de hábito lector o similares, sí se desprende de las tutoras de ambos grupos la idea de que el grupo A saca, en general, mejores notas que el B en la asignatura de LCL. Apoyándonos en esta información, la amplia mejora del grupo B puede deberse, como apuntan Ripoll, J., Aguado, G. & Díaz Fernández, M. (2007), a que son los estudiantes menos adelantados los que más provecho sacan de este tipo de intervenciones en el aula.

Para terminar, cabría destacar que, inmediatamente después de terminar la secuencia didáctica y los test, los alumnos que conforman la muestra fueron sometidos a la evaluación diagnóstica que realiza el Gobierno de Navarra cada año a los alumnos de 2º de la ESO de la Comunidad Foral. Si bien no hemos tenido acceso a los resultados, desde el centro se comunicó que los mismos fueron “fenomenales”, siendo comprensión lectora el área en la que se obtuvieron los mejores resultados.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión de esta investigación podemos decir que se ha alcanzado el objetivo central de mejorar los niveles de comprensión inferenciales (no literales) globalmente y por tipos —inferencias deductivas o pragmáticas e inductivas o elaboradas— del alumnado, a la hora de trabajar con textos literarios.

Cuantitativamente, podemos afirmar, en primer lugar, que los resultados absolutos alertan sobre la necesidad de trabajar estos procesos de comprensión e interpretación, puesto que los resultados no son especialmente altos. En segundo lugar, y comparando los resultados del pretest y del postest, se aprecia una ligera mejora en el resultado global de la generación de inferencias deductivas e inductivas, puesto que la puntuación absoluta pasa de 697,48 puntos en el pretest a 730,64 en el postest, y la media, de 11,56 puntos sobre 20 posibles a 13,34. En concreto, el 54,54% de los alumnos mejoraron su capacidad de generación de inferencias tras la secuencia didáctica. Este modesto nivel de mejora demanda un trabajo didáctico más continuado en las aulas.

En cuanto a la mejora por tipos de inferencias, ésta se ha dado entre las deductivas o pragmáticas en las del tipo II o causales, en las del tipo III o predictivas y en las tipo IV o elaborativas; pero también en las inductivas o elaboradas, como las de nivel 4 o críticas y las de nivel 6 o creadoras (generar imágenes reales o figuradas mentales a partir de la lectura).

Pero no se han dado mejoras en las de tipo I o referenciales y en las del tipo V o globales entre las deductivas o pragmáticas, ni en las de nivel 5 o emocionales entre las inductivas o elaboradas.

Los resultados cualitativos, basados en la observación participante y registrados en el cuaderno de aula, nos indican que nunca antes el alumnado había hecho un trabajo didáctico en torno a las inferencias, cuya generación hasta este momento no se basaba en procesos cognitivos de deducción o inducción (asociación o ampliación), sino en intuiciones. Entre los logros alcanzados, destacaríamos el aprendizaje del sistema o esquema de análisis, la interiorización de la estrategia de autopreguntarse y la estrategia del *cloze* para entender sustituciones pronominales, omisiones y recurrencias (sustitución por sinónimos). También

aprendieron a enfrentarse a textos estéticos multimodales de notable complejidad. Las mayores dificultades observadas fueron sus limitaciones a la hora de captar la intención del autor y en las inferencias inductivas o elaboradas, lo que está en conexión con los niveles de profundidad (y por tanto de dificultad) de la comprensión lectora.

En cuanto al objetivo específico de diseñar una propuesta didáctica adecuada para la mejora de la generación de inferencias, podemos señalar que se ha alcanzado parcialmente y que hay margen de mejora en distintos aspectos, sobre todo si se dispone de más tiempo de intervención. El haber centrado buena parte de la misma en imágenes y materiales audiovisuales para favorecer los procesos cognitivos inferenciales no ha permitido ahondar lo suficiente en los métodos y ejercicios para generar algunos tipos de inferencias en textos literarios escritos.

Es, por ejemplo, lo que explica la falta de mejora en las inferencias tipo I - referenciales y tipo V - globales: no se trabajó lo suficiente la generación de estos tipos de inferencias. Además, al contar únicamente con tres sesiones formativas, el traslado del sistema o esquema de análisis de los distintos tipos de metáforas al trabajo con el texto literario fue demasiado rápido o incompleto. Será necesario, en intervenciones futuras, revisar la propuesta didáctica y dedicar más tiempo a esa transición. En ella sería interesante incrementar los ejercicios de *cloze* (figura 4) que se centran en entender sustituciones pronominales, omisiones y recurrencias (sustitución por sinónimos, etc.), así como introducir ejercicios específicos para captar la intención del autor, que sí se trabajaron con el corpus de imágenes con relativo éxito —parece que ese éxito no se supo trasladar al texto literario—.

El caso de las inferencias de nivel 5 o emocionales es distinto. Por una parte, los alumnos todavía son demasiado inmaduros (su intertexto vital es limitado) y carecen de experiencias y vivencias para inferirlas correctamente. Tampoco, por su edad, tienen un hábito lector prolongado que puedan utilizar como intertexto lector.

En cuanto al objetivo específico de elaborar unas herramientas fiables de medición (pretest y postest) para comprobar cuantitativamente el nivel de comprensión e interpretación del alumnado antes y después de la breve intervención didáctica, podemos señalar que no lo

hemos alcanzado. Las razones son varias. En primer lugar, la falta de modelos homologados y validados nos hizo recurrir a las pruebas diagnósticas del Gobierno de Navarra para esta edad y curso. Se eligieron dos textos de igual tipología y género (literarios narrativos). Sin embargo, el hecho de que fueran de temática diferente ha dificultado la valoración real de la mejora de generación de inferencias y ha influido en los resultados. También ha podido condicionar las puntuaciones el no haber propuesto una equivalencia total en los tipos de preguntas en una y otra prueba —verdadero o falso, elección única y preguntas abiertas—. La precaución de cruzar las pruebas en los dos grupos demuestra estas diferencias de resultados y la complejidad de validar y homologar pruebas de este tipo.

Estas dificultades en la fiabilidad de las herramientas de medición no invalidan, no obstante, la hipótesis que nos planteamos al principio de la investigación, ni la innovación didáctica que supone. Podemos confirmar, aunque sólo en parte, que el trabajo sistemático de comprensión de metáforas en el aula mejora la generación de inferencias deductivas o pragmáticas e inductivas o elaboradas, y por tanto la comprensión lectora de los textos literarios seleccionados. Para ello nos apoyamos en los resultados mostrados hasta ahora, así como en las apreciaciones de las docentes de Lengua Castellana y Literatura y los resultados de las pruebas diagnósticas a las que fueron sometidos los alumnos al terminar la investigación.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La mayor limitación que hemos encontrado a la hora de realizar esta investigación ha sido el tiempo, ya que el tiempo del que dispuso el centro para realizar la secuencia didáctica fue de tres sesiones. Consideramos que este ha sido escaso para realizar una transición del análisis de metáforas al análisis de texto literario totalmente efectiva.

Por otro lado, hubiera sido interesante realizar una prueba de hábitos de lectura para comprobar si, efectivamente, el hábito lector alto favorece la generación de inferencias de nivel 5 o emocionales y nivel 6 o creadoras. Conocer los resultados académicos de los

alumnos, en especial de la asignatura de Lengua y Literatura, hubiera igualmente arrojado luz sobre este aspecto.

Conocer y comparar la diferencia por género hubiera sido igualmente interesante. La dimensión de género es un factor importante a la hora de explicar las diferencias de rendimiento; de hecho, las niñas obtienen sistemáticamente mejores resultados que los niños.

Lo mismo ocurre con los alumnos con diagnóstico de TDAH. Encontramos que hubiera sido interesante analizar su mejora y compararla con el resto de alumnos para comprobar si esta es superior o no — el centro no facilitó esta información por una cuestión de protección de datos—.

En cuanto a otras cuestiones abiertas que no hemos podido investigar y que sería interesante tener en cuenta a la hora de continuar este trabajo, nos gustaría señalar en primer lugar la necesidad de contar con unas pruebas de pretest y postest diseñadas de manera específica para este cometido y avaladas u homologadas por un organismo competente. Además, encontramos interesante realizar investigaciones específicas centradas en cada uno de los tipos de inferencia para ahondar más en las causas que favorecen su generación. Por último, realizar una secuencia didáctica centrada en los tres tipos de inferencias en las que no se han conseguido mejora podría ayudar a completar la investigación y acercarnos más al objetivo final.

BIBLIOGRAFÍA

- Asiain M^a J., Sierra F., Conde C., García J., González S., Jimeno P. y Moral A. (2009). Plan de mejora de las competencias lectoras. Gobierno de Navarra: Dpto. de Educación.
- Colomer, T. (2005). “Las funciones de la Literatura Infantil y el contexto actual”. En: Abril Villalba, M. (coord.) *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves* (pp. 25-47). Málaga: Aljibe.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, Destino.
- De la Rosa, A. (2016) El acertijo de la metáfora visual. *Anagramas*, 15 (29), pp.167-190.
- Duque Aristizábal, C. P. y & Vera Márquez, A. V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana De Psicología*, 19(1), 21-35. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3641261.pdf>
- Escoriza López, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Farías, M., & Véliz, L. (2019). SONAPLES-Análisis de metáforas visuales y textuales de estudiantes en formación inicial docente de pedagogía en inglés: aproximaciones a la identidad docente. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (38), 42-51.
- Forceville, Ch.; Uriós-Aparisi, E. (eds.) (2009). *Multimodal Metaphor*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2009.

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2011, 2013, 2015). Educación.

Pamplona. Recuperado de:

<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/segundo-eso-castellano>

Gordillo Alfonso, A., & Flórez, M. D. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, 1(53), 95-107.

Hampe, B. (Ed.). (2017). *Metaphor: Embodied cognition and discourse*. Cambridge University Press.

Hogan, P.C. (2011). *Affective Narratology: The Emotional Structure of stories*. Londres: University of Nebraska Press.

Holyoak, K. J., & Stamenković, D. (2018). Metaphor comprehension: A critical review of theories and evidence. *Psychological Bulletin*, 144(6), 641-671.

Honeck, R. P., & Hoffman, R. R. (Eds.). (2018). *Cognition and figurative language*. Routledge.

Jamrozik, A., McQuire, M., Cardillo, E. R., & Chatterjee, A. (2016). Metaphor: Bridging embodiment to abstraction. *Psychonomic bulletin & review*, 23(4), 1080-1089.

Jiménez-Pérez, E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectoras. *Lenguaje y textos*, (41), 19-26.

Keen, S. (2011). Narrative and the emotions. *Poetics Today*, 32(1).

Klinkenberg, J.-M. (1996). *Précis de sémiotique générale*. Bruxelles: De Boeck.

- Kövecses, Z. (2015). *Where metaphors come from: Reconsidering context in metaphor*. Oxford University Press, USA.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. J., & Johnson, M. (2003). M.(1980). *Metaphors We Live By*. ChicagoLondon: University of ChicagoPress.
- Larrión, A. (2018) La vinculación afectiva como herramienta para la mejora de la comprensión lectora. UPNA.
- Longa, V. M., & Rivera, J. L. (2011). *Bibliografía seleccionada y comentada sobre la metáfora*. Moenia, 17.
- López Valero, A., Encabo, E., y Jerez Martínez, I. (2017). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en ESO. Innovación e investigación*. Madrid, Síntesis.
- Méndez Anchía, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30 (1), 141-155.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *El intertexto lector*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Ortiz Díaz Guerra, M.J. (2009). La metáfora visual incorporada: aplicación de la teoría integrada de la metáfora pirmaria a un copus audiovisual. Recuperado de <http://www.-cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7w6w5>
- Ortiz, M. J. (2010). Teoría integrada de la metáfora visual. *Comunicación y sociedad*, 23 (2), pp. 97-125.

- Ortiz, M. J. (2011). La metáfora visual corporeizada: Bases cognitivas del discurso audiovisual. *Zer*, 16 (30), pp. 57-73.
- Phillips, B. J., & McQuarrie, E. F. (2004). Beyond visual metaphor: A new typology of visual rhetoric in advertising. *Marketing theory*, 4 (1-2), 113-136.
- Pinto, M. A., Melogno, S., & Iliceto, P. (2018). Assessing metaphor comprehension as a metasemantic ability in students from 9-to 14 years-old. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 2, 57-78.
- PISA. Ministerio de Educación de Perú (2017). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Ediciones Cristiandad.
- Ripoll, J., Aguado, G. & Díaz Fernández, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso: revista de educación*, (30), 233-245.
- Ripoll, J. C., & Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid: Eos.
- Ripoll, J. (2015). “Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica”. *Investigaciones sobre lectura*, (4), 107-122.
- Samur, D., Lai, V. T., Hagoort, P., & Willems, R. M. (2015). Emotional context modulates embodied metaphor comprehension. *Neuropsychologia*, 78, 108-114.
- Sanjuán, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 156-171). Ediciones Universidad de San Jorge.

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura* (Vol. 137). Barcelona, Graó.
- Spiro, R. J., Bruce, B. C., & Brewer, W. F. (2017). *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Routledge.
- Thibodeau, P. H., Hendricks, R. K., & Boroditsky, L. (2017). How linguistic metaphor scaffolds reasoning. *Trends in cognitive sciences*, 21(11), 852-863.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, (11), 49-61. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2750693.pdf>
- VisMet.org (n.d.). VisMet Corpus of Visual Metaphors. Disponible en <http://www.vismet.org/VisMet/index.php>
- Winner, E. (2017). *Developmental Perspectives on Metaphor: A Special Issue of Metaphor and Symbolic Activity*. Psychology Press.
- Zayas Hernando, F. (2012). 10 Ideas Clave. La competencia lectora según PISA: Reflexiones y orientaciones didácticas (Vol. 20). Barcelona, Graó.
- Zunshine, L. (2016). Bibliography for Cognitive Literary Studies. Disponible en <https://uky.academia.edu/LisaZunshine>

ANEXOS

ANEXO I : pretest y postest.

EL REY DE LA MANO HORADADA

Huyendo de la usurpación de su reino y de la persecución implacable de su hermano Sancho, impulsor de guerras fratricidas, el rey Alfonso, que sería con el tiempo el sexto de su nombre, se acogió al generoso asilo del rey de Toledo, Al Mamún.

Una tarde de verano se encontraba Al Mamún en el jardín de su quinta, de charla con sus caballeros, sin advertir que muy cerca, oculto por unos matorrales, descansaba su noble invitado cristiano.

La conversación del rey árabe y sus caballeros derivó hacia asuntos militares y bélicos, y entraron a especular sobre cuál sería el modo de conquistar aquella inexpugnable ciudad de Toledo en que se encontraban; y al cabo, no sólo expusieron todos los posibles puntos flacos de las defensas, sino algunos planes de asedio que sin duda serían capaces de doblegar su resistencia.

En ello estaban, cuando uno de los caballeros árabes advirtió la cercanía del destronado rey cristiano. Alfonso parecía dormido, mas Al Mamún, que era generoso pero no imprudente, decidió probar si tal apariencia era fingida, y, de manera que Alfonso pudiera oírlo, si es que no dormía, ordenó que le trajeran plomo fundido para echarlo en una mano del cristiano.

Así lo hicieron y Alfonso, que ciertamente no dormía, asistió imperturbable a todos los preparativos y solo mostró el sobresalto del despertar cuando sintió que el plomo le abrasaba la mano, con lo que Al Mamún quedó convencido de lo profundo de su sueño.

No obstante, el doloroso suceso produjo en Alfonso un singular efecto, y fue que, a partir de aquella tarde, cuando estaba en presencia de Al Mamún, se le erizaban los cabellos, lo que fue entendido por los adivinos del rey árabe como una mala señal, y hubo consejeros que le exhortaron a eliminar al cristiano, a lo que no accedió.

Mientras tanto, Sancho continuaba despojando de sus reinos al resto de sus hermanos. Quitó Galicia a García, Toro a Elvira, y estaba cercando Zamora, que resistía por decisión de la intrépida Urraca y sus vasallos. Con ocasión de aquel sitio recibió Sancho la muerte a manos de Bellido Dolfos, que los narradores califican de vil traidor o de noble justiciero, según sus simpatías sean castellanas o leonesas.

La noticia de la muerte de Sancho, y la consiguiente elección de Alfonso como rey no solo de León, sino también de Castilla, llegó a Toledo a través de mensajeros secretos que

aconsejaron a Alfonso escapar antes de que Al Mamún lo supiese, para prevenir que intentase convertir su hospitalidad en un cautiverio de costoso rescate. Mas Alfonso no quiso oír tales consejos y acudió de inmediato a ver al rey árabe, a quien informó de aquellas nuevas.

Y cuentan los cronistas de esta verdadera historia que el rey Al Mamún abrazó con mucho afecto a su huésped y que le respondió que también él conocía aquella noticia y que, si Alfonso hubiera intentado huir a escondidas y sin despedirse de él, habría encontrado la prisión, y acaso la muerte.

Alfonso y Al Mamún quedaron muy amigos, hasta el punto de que actuaron como aliados en guerras contra otros reinos árabes, como el de Murcia, y en las conquistas de Córdoba y Sevilla. Y solamente después de que Al Mamún hubo fallecido y sus descendientes perdieron el reino, resolvió Alfonso asediar y conquistar Toledo, siguiendo las instrucciones que había aprendido mientras se hacía el dormido en aquel jardín, la tarde en que le quemaron la mano con plomo.

José M^a Merino; Leyendas españolas de todos los tiempos. Texto adaptado.

1. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). (tipo I - referenciales)

2. Alfonso conocía los puntos flacos de las defensas de Toledo porque... (tipo II - causales)

- A. Se lo comunicaron sus espías, infiltrados en la ciudad.
- B. Oyó por casualidad una conversación sobre ese tema.
- C. Se lo contó un caballero árabe traidor a su rey Al Mamún.
- D. Se lo contó el rey porque eran muy amigos y tenía confianza en él.

3. El rey Al Mamún decidió echar plomo fundido sobre la mano de Alfonso porque... (tipo II - causales)

- A. Pretendía asustarle para que se fuera de Toledo y así evitar el ataque de su hermano Sancho.
- B. Los caballeros con los que estaba hablando desconfiaban de Alfonso.
- C. En realidad no lo apreciaba, ya que era de religión cristiana.
- D. Quería estar seguro de que Alfonso estaba realmente dormido.

4. En el texto se cita a Bellido Dolfos, el cual es... (tipo I - referenciales)

- A. Uno de los hermanos del rey Sancho, que también estaba enemistado con él.
- B. La persona que mató al Rey Sancho, en Zamora, mientras estaba sitiada.
- C. El espía que comunicó a Alfonso que su hermano Sancho había sido asesinado en Zamora.
- D. El rey de la ciudad de Zamora, que resistió valientemente el asedio de las tropas de Sancho.

5. ¿Cuántos y quiénes eran los hermanos y hermanas de Alfonso? (tipo I - referenciales)

.....

.....

.....

6. ¿Qué significa en el texto la expresión “impulsor de guerras fratricidas”? (tipo V - globales)

- A. Que Sancho y sus hermanos se aliaron para hacer la guerra a los árabes.
- B. Que Sancho hizo la guerra a sus hermanos.
- C. Que Sancho hizo guerras suicidas.
- D. Que Sancho hizo guerras injustas.

7. Cuando Alfonso abandonó Toledo y ocupó el trono de Castilla... (tipo II - causales)

- A. Utilizó enseguida sus conocimientos de las defensas de Toledo y la conquistó con facilidad.
- B. Decidió no atacar la ciudad hasta que no tuviera más tropas.
- C. Conquistó Toledo, años más tarde, cuando ya no gobernaba Al Mamún ni los suyos.
- D. Unió Toledo al reino de Castilla y gobernó conjuntamente con su amigo Al Mamún.

8. Teniendo en cuenta el contenido de este relato, ¿se podría afirmar que durante ese periodo histórico, la Edad Media, las guerras fueron exclusivamente de cristianos contra árabes? (tipo IV - elaborativas)

.....
.....
.....

9. ¿Qué hizo Alfonso inmediatamente después de hablar con Al Mamún y decirle que Sancho había muerto? (tipo III - predictivas)

.....
.....
.....

10. Valora el comportamiento de Al Mamún cuando Alfonso le cuenta que Sancho ha muerto y que él será rey. (tipo V - globales)

.....
.....
.....

	V	F
Antes de huir, Alfonso era rey de Castilla		
Bellido Dolfos era hermano de Doña Urraca		
Alfonso conquistó Toledo poco después de abandonar la ciudad		
Alfonso fue sincero con Al Mamún por recomendación de sus consejeros		

.....

11. Al Mamún demuestra ser un monarca generoso en varios momentos del relato. Indica dos de ellos: (tipo IV - elaborativas)

Momento 1 de generosidad

.....
.....
.....
.....

Momento 2 de generosidad

.....

.....

.....

12. ¿Qué sentimiento relacionarías con Alfonso y sus sentimientos hacia Al Mamún cuando terminó su estancia en Toledo? (tipo III - predictivas)

- A. Miedo
- B. Rencor
- C. Felicidad
- D. Agradecimiento

13. ¿Sabiendo lo que sabes de él, cómo crees que pudo ser el reinado de Sancho? (tipo III - predictivas)

.....

.....

.....

14. ¿En qué territorios se desarrollan todas las acciones del texto? (tipo IV - elaborativas)

.....

.....

.....

15. ¿Te parece que la historia real fue así? Razona tu respuesta. Nivel 4 (inferencias críticas)

.....

.....

.....

.....

16. ¿Cuál crees que fue intención del autor cuando escribió este texto? Nivel 4 (inferencias críticas)

.....
.....
.....
.....
.....

17. Describe en dos o tres líneas a una persona de tu entorno que se parezca a Al Mamún y di por qué. Nivel 5 (vinculación afectiva)

.....
.....
.....
.....

18. El autor parece que siente simpatía por Al Mamún. ¿Tú has sentido lo mismo? Razona tu respuesta Nivel 5 (vinculación afectiva)

.....
.....
.....
.....
.....

19. ¿A qué olía cuando vertieron plomo sobre la mano de Alfonso? Nivel 6 (imaginación)

.....
.....
.....
.....

20. Describe los gestos que hizo el soldado para advertir a Al Mamún que Alfonso estaba descansado muy cerca de ellos y podría haberles oído. Nivel 6 (imaginación)

.....

.....

.....

.....

.....

EN LA PELUQUERÍA

Hace muchos años que dejé de ir al peluquero; el más cercano se encuentra a cinco manzanas de aquí, lo que me resultaba bastante lejos incluso antes de romperse la barandilla de la escalera. El poco pelo que me crece puedo cortármelo yo mismo, y eso hago, quiero poder mirarme en el espejo sin deprimirme demasiado, también me corto siempre los pelos largos de la nariz.

Pero en una ocasión, hace menos de un año, y por razones en las que no quiero entrar aquí, me sentía aún más solo que de costumbre, y se me ocurrió la idea de ir a cortarme el pelo, aunque no lo tenía nada largo. La verdad es que intenté convencerme de no ir, está demasiado lejos, me dije, tus piernas ya no valen para eso, te va a costar al menos tres cuartos de hora ir, y otro tanto volver. Pero de nada sirvió. ¿Y qué?, me contesté, tengo tiempo de sobra, es lo único que me sobra.

De modo que me vestí y salí a la calle. No había exagerado, tardé mucho; jamás he oído hablar de nadie que ande tan despacio como yo, es una lata, habría preferido ser sordomudo. Porque ¿qué hay que merezca ser escuchado?, y ¿por qué hablar?, ¿quién escucha? y ¿hay algo más que decir? Sí, hay más que decir, pero ¿quién escucha?

Por fin llegué. Abrí la puerta y entré. Ay, el mundo cambia. En la peluquería todo está cambiado. Sólo el peluquero era el mismo. Lo saludé, pero no me reconoció. Me llevé una decepción, aunque, por supuesto, hice como si nada. No había ningún sitio libre. A tres personas las estaban afeitando o cortando el pelo, otras cuatro esperaban, y no quedaba ningún asiento libre. Estaba muy cansado, pero nadie se levantó, los que estaban esperando eran demasiado jóvenes, no sabían lo que es la vejez. De manera que me volví hacia la ventana y me puse a mirar la calle, haciendo como si fuera eso lo que quería, porque nadie debía sentir lástima por mí. Acepto la cortesía, pero la compasión pueden guardársela para los animales. A menudo, demasiado a menudo, bien es verdad que ya hace tiempo, aunque el mundo no se ha vuelto más humano, ¿no?, solía fijarme en que algunos jóvenes pasaban indiferentes por encima de personas desplomadas en la acera, mientras que cuando veían a un gato o un perro herido, sus corazones desbordaban compasión. “Pobre perrito”, decían o “Gatito, pobrecito, ¿está herido?” ¡Ay, sí, hay muchos amantes de los animales!

Por suerte, no tuve que estar de pie más de cinco minutos, y fue un alivio poder sentarme. Pero nadie hablaba. Antes, en otros tiempos, el mundo, tanto el lejano como el cercano, se llevaba hasta el interior de la peluquería. Ahora reinaba el silencio, me había dado el paseo en vano, no había ya ningún mundo del que se deseara hablar. Así que al cabo de un rato me levanté y me marché. No tenía ningún sentido seguir allí. Mi pelo estaba lo suficientemente corto. Y así me ahorré unas coronas, seguro que me habría costado bastante. Y eché a andar los muchos miles de pasitos hasta casa. Ay, el mundo cambia, pensé. Y se extiende el silencio. Es hora ya de morir.

Kjell Askildsen (Noruega, 1929).

1. ¿Con qué intención acude el protagonista del relato a la peluquería? (tipo II - causales)

- A. Hablar con alguien.
- B. Cortarse el pelo.
- C. Aparentar más joven.
- D. Saludar al peluquero.

2. Relaciona con flechas cada personaje del relato con una actitud o sentimiento. Una de las opciones de la derecha quedará sin elegir. (tipo II - causales)

3. ¿Con quién establece sus “diálogos” el protagonista del relato? (tipo I - referenciales)

.....

.....

.....

.....

4. ¿A quién / qué se refiere cuando dice: “la compasión pueden guardársela para los animales”? (tipo I - referenciales)

.....

.....

.....

.....

5. ¿Cómo se comportan los jóvenes con el anciano? (tipo II - causales)

- A. Sienten lástima por él.
- B. Lo respetan.
- C. Lo ignoran
- D. Lo compadecen

6. ¿Qué quiere decir el protagonista con “bastante lejos, incluso antes de romperse la barandilla”? (tipo I - referenciales)

.....
.....
.....
.....

7. ¿Al volver a casa, cómo se sentirá el protagonista? (tipo III - predictivas)

- A. Decepcionado
- B. Hambriento
- C. Satisfecho
- D. Enfadado

8. ¿Qué crees que hará el protagonista nada más llegar a casa? (tipo III - predictivas)

.....
.....
.....
.....

9. ¿Crees que volverá a ir a la peluquería algún día? ¿Por qué? (tipo III - predictivas)

.....
.....
.....
.....

10. El anciano sufre varios momentos de decepción. Indica dos de ellos: (tipo IV - elaborativas)

Momento 1 de decepción

.....
.....
.....
.....

Momento 2 de decepción

.....
.....
.....
.....

11. ¿Cómo vive habitualmente el protagonista? (tipo IV - elaborativas)

- A. Aburrido
- B. Sólo
- C. Desconcertado

Anciano

Olvido

Jóvenes

Cortesía

Peluquero

Soledad

Egoísmo

- D. Despeinado

12. ¿Por qué el protagonista considera que algo situado a cinco manzanas de su casa es “bastante lejos”? (tipo IV - elaborativas)

- A. Porque vive en un pueblo.
- B. Porque anda muy despacio y le cuesta mucho llegar a los sitios.
- C. Porque es ciego.
- D. Porque no conoce el camino.

13. ¿Cuál es la idea principal del relato? (tipo V - globales)

- A. El mundo cambia rápidamente.
- B. La soledad y la incomunicación de las personas mayores.
- C. Mayor preocupación por los animales que por las personas.
- D. El desprecio de los jóvenes hacia los ancianos.

14. ¿Por qué termina el relato con la expresión “es hora ya de morirse”? (tipo V - globales)

- A. Porque el protagonista se siente viejo y despreciado.
- B. Porque los jóvenes no ayudan al anciano.
- C. Porque el anciano no logra comunicarse con nadie.
- D. Porque el anciano no quiere dar pena.

15. ¿Crees que las relaciones entre generaciones (jóvenes - ancianos) han mejorado en la actualidad? Razona tu respuesta. Nivel 4 (inferencias críticas)

.....

.....

.....

.....

.....

16. ¿Cuál crees que fue la intención crítica del autor cuando escribió este texto? Nivel 4 (inferencias críticas)

.....

.....

.....

.....

.....

17. Cuenta una experiencia en la que te hayas sentido como el protagonista del relato. Nivel 5 (vinculación afectiva)

.....

.....

.....

.....

.....

18. Como joven que eres, ¿qué opinión te merece la manera de actuar de los jóvenes del relato? Razona la respuesta. Nivel 5 (vinculación afectiva)

.....
.....
.....
.....
.....

19. ¿Describe cómo crees que saludó el protagonista al peluquero al entrar en la peluquería? Nivel 6 (imaginación)

.....
.....
.....
.....

20. Describe el gesto que puede tener en su cara el protagonista cuando pronuncia la última frase del texto. Nivel 6 (imaginación)

.....
.....
.....
.....
.....

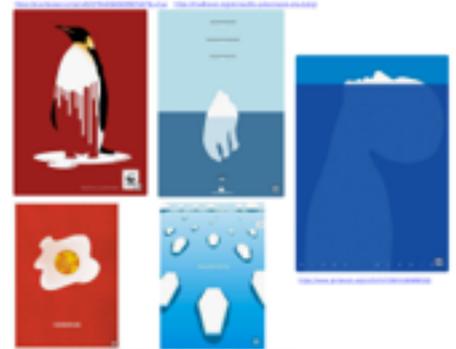
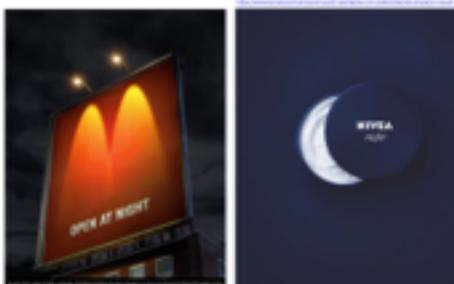
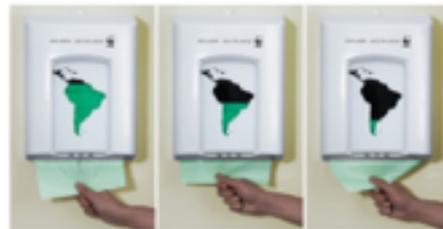
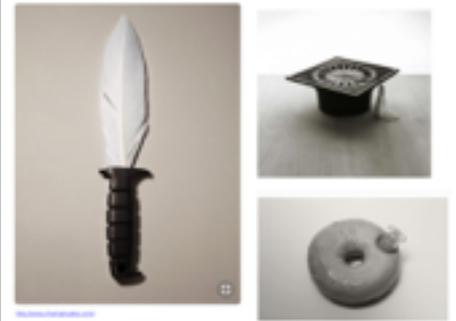
ANEXO II: secuencia didáctica - sesión I intervención didáctica

INFERENCIAS



Información que no está explícita en un texto o discurso y que la persona que lo comprende aporta a partir de sus conocimientos.

Pulpo / Raíces



Sobre ‘Te gusta conducir’ <https://m.youtube.com/watch?v=Kp9knrC10PU>

i. Detalla los elementos que aparecen en el anuncio.

.....
.....

ii. Ampliación del significado.

- ¿Qué término te parece más apropiado para describir la música?

- i. Tranquila
- ii. Alegre
- iii. Divertida
- iv. Repetitiva

- ¿Con qué sentido y sensación relacionas el movimiento de la mano? Elige uno de cada columna y une.

- | | |
|-----------|------------|
| A. Olfato | 1. Pesadez |
| B. Tacto | 2. Dolor |
| C. Gusto | 3. Frescor |
| D. Oído | 4. Presión |

- ¿Qué te sugiere la sucesión de paisajes?

- A. Recogimiento
- B. Estancamiento
- C. Hacinamiento
- D. Libertad

3. ¿Qué relación se puede establecer entre el emisor del anuncio, la mano, el paisaje y la música?

.....
.....
.....
.....

4. ¿Qué elementos, que no aparecen visualmente en el anuncio intuimos que están presentes en él?

.....
.....
.....
.....

5. ¿Qué quiere conseguir el autor? ¿Cuál es su intención?

- i. Persuadirnos de que su marca de coches es la que más nos ayudará a disfrutar la experiencia de la conducción.
- ii. Sensibilizarnos ante temas controvertidos.
- iii. Criticar las diferentes maneras que hay de conducir.
- iv. Concienciarnos sobre cómo hay que conducir.

6. ¿Describe cómo se siente la persona que mueve la mano?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Explica una sensación que te haya provocado la misma emoción que al conductor del anuncio.

.....
.....
.....
.....
.....

8. ¿Te parece ético utilizar esta publicidad?

.....
.....
.....
.....
.....

Película Hitchcock <https://m.youtube.com/watch?v=qJLzOWR8sdE&feature=youtu.be>

i. **Enumera los elementos más importantes que aparecen visualmente en escena de principio a fin de la secuencia .**

.....
.....
.....

ii. **¿Qué elemento que no aparece en la escena es también el protagonista de esta?**

- i. El cariño entre los dos personajes
- ii. El encuentro en pijama de noche
- iii. El desencuentro de ambos hasta entonces
- iv. El amor que por fin se hace paso

iii. **¿Qué se ve justo cuando los protagonistas se dan el beso?**

.....
.....
.....

iv. **¿Qué relación dirías que hay entre una puerta y la expresión ‘cuando el amor florece’?**

.....
.....
.....
.....

- v. **Si la música representa la intensidad de los sentimientos de los protagonistas, ¿cómo cree que serán sus sentimientos al final de la escena?**
- A. Desconcertantes
 - B. Intensos
 - C. Tristes
 - D. Locos

- vi. **¿Crees realmente que el amor se puede dar en la vida real tal y como lo explican oralmente los protagonistas de la escena? Razona tu respuesta.**

.....

.....

.....

.....

- vii. **En cuestión de emociones, ¿has sentido alguna vez que tus sentimientos se expresaban de una forma incontenible, es decir, que te abrías a alguien? Explica la situación en la que lo experimentaste.**

.....

.....

.....

.....

- viii. **Trata de imaginar otra metáfora que exprese algo similar.**

.....

.....

.....

.....

.....

EL CANARIO

No hace mucho tiempo vivía en la ciudad de Tánger un hombre famoso por su ingenio, llamado Sir Haman a Filal. El pachá de aquella época creó para él un cargo especial, y lo nombró Juez Supremo de todos los “Casos de Pacotilla”.

Por otra parte, en aquel tiempo había un humilde zapatero remendón en Tánger, con un taller cerca de la entrada al puerto, donde tenía un canario en una jaula. Un día, mientras estaba remendando zapatos, pasó por allí un viejo peregrino al que le fascinó el canto del pájaro. Se quedó allí más de una hora mirándolo fijamente, con los ojos y la boca muy abiertos, tapando la luz del taller. Luego empezó a suplicarle al zapatero que se lo vendiese, cosa que éste no estaba dispuesto a hacer porque tenía cariño al pájaro.

Pero el peregrino se puso tan pesado, volviendo un día tras otro y utilizando todas sus artes de persuasión que al final el zapatero le dijo que se lo vendería por veinte dólares. El peregrino era pobre, y veinte dólares es un precio elevado para un canario; pero, aun así, en menos de una hora estuvo de vuelta con el dinero, compró el pájaro y se marchó con él para siempre, o al menos eso era lo que esperaba el zapatero.

Pasaron tres días, y allí volvió el peregrino con el canario.

- Devuélveme mis veinte dólares –dijo- y toma tu pájaro.

El zapatero se enfadó mucho al oír aquello.

- Yo no quería vendértelo. Fuiste tú quien insistió en comprarlo. ¡Y ahora vienes a molestarme otra vez! ¿Qué derecho tienes a hacer esto?

- El pájaro no canta –le respondió el peregrino. Desde que me lo llevé a casa, se ha quedado allí posado en su jaula y, aunque se pasa la vida haciendo “Tuit”, “Tuit”, no le he oído cantar una sola vez.

Me es igual –le dijo el zapatero-. Tú tienes la culpa. En el trato que hicimos no pusimos como condición que el pájaro cantase. Y te repito que yo no quería vendértelo pero que tú insististe en comprarlo, así que lárgate.

Entonces el peregrino empezó a dar voces, y se formó un corro de espectadores que querían saber cuál era el problema. De modo que los dos interesados contaron su historia y, en parte porque el peregrino era mayor y parecía tan furioso y en parte porque de todas formas los buenos musulmanes tienen debilidad por los hombres santos que han peregrinado hasta la Meca, se pusieron en contra del zapatero.

- ¿No te da vergüenza? –le dijeron-. Devuélvele a este pobre hombre sus veinte dólares, y quédate con tu pájaro.

Y así lo hizo el zapatero para acabar de una vez con el asunto.

- Espera un momento –dijo el peregrino-. Le he dado de comer a este inútil pájaro tuyo durante tres días. Es justo, pues, que me pagues el importe de las semillas que se ha comido.

Al oír esto, el zapatero se puso más que furioso. Por pura amabilidad, dijo, había deshecho el trato; y ahora el viejo esperaba que le pagase el importe de las semillas de tres días, una deuda para la que casi no se había inventado una moneda lo bastante pequeña. Eso, prosiguió, no lo haría jamás, aunque le cortasen la cabeza.

Pero el viejo peregrino se puso todavía más furioso e insistió en que le pagara. Y como el zapatero seguía negándose, llamó a la guardia, y lo hizo llevar a rastras ante el pachá y lo demandó.

Sir Haman los escuchó con mucha atención, y no le quedó ninguna duda de que los dos hablaban completamente en serio. Luego dictó sentencia.

- Es evidente que el peregrino está en su derecho –le dijo al zapatero-, así que debes liquidar la deuda que tienes con él por los tres días que le ha dado de comer a tu canario. Pero hay algo en tu contra –añadió al tiempo que se volvía hacia el triunfante peregrino-.

Durante tres días este zapatero se ha quedado sin el canto de su pájaro, y debes resarcirle. Por tanto, te condeno a pasar tres días dentro de una jaula en el taller del zapatero, y a cantar para él tan bien como lo hace su pájaro.

Entonces hizo acercarse a sus guardias, como si tuviese que decirles algo importante, dejando al peregrino sin vigilancia. Y no hace falta decir que, cuando miraron en torno, el peregrino había desaparecido; y ya nunca volvió a molestar a nadie en Tánger.

Hughes, Richard, El regazo del Atlas, ed. Alfaguara, 1984.

¿Cómo crees que se sentía el canario en el taller del zapatero? (imágenes mentales)

.....
.....
.....
.....

2. ¿Cómo crees que se sentía el canario cuando el peregrino se lo llevó con él? (imágenes mentales)

.....
.....
.....
.....

3. Completa la columna de la izquierda enumerando los personajes del relato en el orden que quieras. Después, une cada uno de ellos con su correspondiente característica de la columna derecha. (enumeración de elementos + significados de esos elementos)

Personaje 1:	poder
Personaje 2:	justicia
Personaje 3:	trabajo
Personaje 4:	comunidad
Personaje 5:	objeto de deseo
Personaje 7:	religión

4. ¿Qué crees que puede simbolizar el canario? ¿Te ha pasado alguna vez algo parecido a lo que le ha pasado al peregrino con el pájaro? (relación entre los elementos y los significados)

.....

.....

.....

.....

.....

5. Completa el siguiente resumen del texto. tipo I - referenciales / texto marcado coloreado

Un peregrino llegó a Tánger en el transcurso de su viaje a la Meca. Al pasar por delante del taller de un zapatero se encaprichó del canto de un canario que este tenía en una jaula, por lo que trató de convencer al artesano para que se lo vendiera.

Sin embargo, cuando por fin se lo llevó, comprobó que el 1 no cantaba de la misma manera que cuando estaba con su anterior 2 . Así que después de varios días el 3 volvió al 4 del zapatero para devolverle su pájaro.

El zapatero no quería deshacer el trato, pero el peregrino dio tantas voces que un grupo de espectadores acabó por rodearles y escuchar el problema. Al ser el 5 un hombre mayor y santo, pues volvía de la ciudad Santa, el grupo de 6 terminó por creerle antes a él que al 7 .

4. Indica, de acuerdo con la lectura, cuál de estas opciones es correcta. tipo I - referenciales

- A. El comprador del canario había ido a Tánger en peregrinación y el zapatero sabía que el pájaro no iba a cantar con el peregrino.
- B. Cuando el zapatero le devuelve los 20 dólares al peregrino, reconoce que le ha engañado y Sir Haman cree que el peregrino tiene razón.
- C. Tanto la opción A como la B son correctas.
- D. La opción A y B expresan afirmaciones falsas.

5. ¿Por qué los espectadores se pusieron a favor del peregrino? tipo 2 - causales

- A. Porque consideraban que el precio de 20 dólares había sido excesivo.
- B. Porque tenían debilidad por los peregrinos y porque estaba furioso y era mayor.
- C. Porque el zapatero tenía muy mala fama.
- D. Porque les convencieron los argumentos y las explicaciones del peregrino.

5. ¿Qué quiere decir el narrador al final del texto con “como si tuviera que decirles algo importante”? tipo 2 - causales

.....

.....

.....

.....

6. ¿Qué pretende el zapatero pidiéndole al peregrino 20 dólares por el canario? tipo 2 - causales

- A. Obtener un buen beneficio.
- B. Engañar al peregrino.
- C. Conseguir que el peregrino desista de su intento de compra.
- D. Cobrar lo que cree que vale el canario.

7. ¿Por qué, cuando el peregrino demanda al zapatero, el encargado del caso es el “Juez supremo de todos los casos de pacotilla”? tipo 2 - causales

- A. Porque lo pide expresamente el peregrino.

- B. Porque la demanda era por una cantidad insignificante.
- C. Porque era el único juez de Tánger.
- D. Porque este era el juez encargado de los conflictos en los que intervinieran animales.

8. Cuando el peregrino le reclama al zapatero el pago de las semillas, este reacciona:
tipo 2 - causales

- A. Expresándose con gran enfado, contundencia y exageración.
- B. Tratando de convencerle con razonamientos.
- C. Pidiéndole que reflexione y piense mejor su demanda.
- D. Amenazándole con acudir al Juez supremo de todos los casos de Pacotilla.

9. ¿Qué pensará el peregrino después de escapar? tipo 3 - predictivas

.....

.....

.....

.....

10. ¿En qué párrafo o párrafos está el planteamiento de este relato? tipo 4 - elaborativas

- A. En el primero.
- B. En el tercero.
- C. En el primero y el segundo.
- D. En el primero, el segundo y el tercero.

11. Completa las siguientes oraciones según el texto que has leído: tipo 4 - elaborativas

El peregrino llega a Tánger

.....

.....

.....

Y se marcha de allí

.....

.....
.....

El taller del zapatero está ubicado.....
.....
.....

El peregrino vuelve al taller.....
.....
.....

El peregrino llegó ante el pachá.....
.....
.....

12. Relee el último párrafo y contesta: ¿Cómo valora el narrador la actitud del peregrino? Justifica brevemente tu respuesta citando la expresión del texto en la que te basas. tipo 5 - global

.....
.....
.....
.....

13. Imagina un nuevo título para este texto. tipo 5 - global

.....
.....
.....
.....

14. ¿Cómo te imaginas el taller del Zapatero? Escribe una frase con cada uno de estos sentidos: (multisensorial)

En el taller del zapatero...

Veo.....
.....
.....

Huelo.....
.....
.....

Oigo.....
.....
.....

Toco.....
.....
.....

14. Escribe al menos cuatro adjetivos que describan el canto del canario:
(multisensorial)

.....
.....
.....

15. Según el texto, ¿por qué tiene más prestigio el peregrino que el zapatero?
(significados símbolos)

.....
.....
.....
.....
.....

16. ¿Qué sentimiento te despiertan cada uno de estos personajes? (vinculación afectiva)

Zapatero.....
.....
.....

Peregrino.....
.....
.....

Juez.....
.....
.....

17. Cuando el peregrino le reclama al zapatero el pago de las semillas, este reacciona expresándose con enfado y contundencia. ¿Cómo te habrías sentido tú? (vinculación afectiva)

.....
.....
.....
.....

18. ¿Hizo justicia el Juez de los Casos de Pacotilla? Razona tu respuesta. (nivel crítico)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....