
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Ferrer Juanola, Estel; Cantillo Nieves, Maria Teresa , dir. Conectar para comprender: el impacto de los conectores propios de la subordinación en la comprensión lectora. 2024. 69 pag. (Grau en Estudis d'Anglès i Espanyol)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/299757>

under the terms of the  license

CONECTAR PARA COMPRENDER

El impacto de los conectores propios de la subordinación en la comprensión lectora

Estel Ferrer Juanola

Estudios de Inglés y Español

Universitat Autònoma de Barcelona

Tutora: María Teresa Cantillo Nieves

2023-2024

“Quieren escribir sin incorrecciones, lean suficientemente que allí está la fuente inagotable de una buena sintaxis, del razonamiento verbal, del correcto pensamiento lógico matemático, de la afable elocuencia, de la necesaria sindéresis y del respeto a las normas de ortografía.”

Hermes Varillas (2022)

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora, María Teresa Cantillo, por su magnífico seguimiento. No solamente hemos podido mantener un contacto continuo, sino que sus comentarios siempre han resultado óptimos y muy beneficiosos. Es bonito ver que aparte de depositar todo su conocimiento y experiencia, compartimos una fuerte vocación por la enseñanza.

A mis compañeras de universidad, que se han convertido en verdaderas amigas. Me han ofrecido soporte emocional constante en los momentos de mayor saturación, que considero imprescindible para la realización de este trabajo.

A mi madre, de hecho, por cumplir con su papel de madre a la perfección: saber aconsejar, animar y apoyar cuando más lo necesitaba. Siempre ha proporcionado consejos juiciosos e ideas muy creativas, con las que pude planificar inicialmente este trabajo.

Al Institut Isaac Albéniz de Badalona y, especialmente, al grupo de primero de Bachillerato. Gracias a ellos, he tenido la oportunidad de aplicar mi propuesta metodológica en un aula y, así, poder obtener resultados esenciales para este proyecto.

1. Introducción	7
2. Estado de la cuestión	8
3. Situación actual en cifras	11
3.1. Las causas sociológicas	12
4. La comprensión lectora en el currículo de la LOMLOE	13
4.1. Las competencias requeridas	14
4.1.1. Las competencias específicas	15
4.2. La evaluación de las competencias.....	16
4.2.1. Informe PISA.....	17
4.2.2. Competencias básicas	18
4.2.3. Pruebas de acceso a la selectividad (PAU)	19
5. Principales dificultades lingüísticas	20
6. Los conectores en las oraciones subordinadas	24
6.1. El valor de los conectores.....	24
6.2. El orden oracional.....	27
6.3. La identificación del referente	28
7. Fase de aplicación en el aula	30
7.1. Objetivos y planificación.....	30
7.2. Sesión 1: prueba de verificación.....	31
7.3. Sesión 2: los valores de los conectores.....	37
7.4. Sesión 3: orden oracional y referentes.....	40
7.5. Sesión 4: la prueba de confirmación	41
8. Discusión de los datos	46
9. Conclusiones	48
10. Bibliografía	51
11. Índice de figuras	54
12. Anexos	I

12.1. Documento para el alumnado. Sesión 1	I
12.2. Documento para el alumnado. Sesiones 2 y 3	V
12.3. Documento para el alumnado. Sesión 4	IX

1. Introducción

En este trabajo monográfico titulado “Conectar para comprender: el impacto de los conectores propios de la subordinación en la comprensión lectora” se estudiará, tal como se nos avanza el título, el posible efecto que este tipo de nexos puede tener en el nivel de competencia lectora de los estudiantes de educación secundaria.

Se ha decidido abordar este tema por diversas razones, pero sobre todo, por la voluntad de unir un aspecto propiamente gramatical con la educación. Desde el inicio, incluso antes de contar con una idea determinada, he tenido claro que debía relacionarse con la enseñanza, un mundo que me ha llamado la atención desde bien pequeña, y al que espero dedicarme en un futuro próximo. En contraposición, la decisión concreta de trabajar la comprensión lectora surgió de pronto cuando estaba escuchando las noticias: “España baja en Matemáticas, Lectura y Ciencias en un contexto mundial de "caída sin precedentes" tras la pandemia” (RTVE). Tras escuchar esta afirmación, reconocí el primer hilo argumental del que tirar, resultaba muy atractivo y apropiado intentar realizar una aportación a una problemática tan actual. Tras una extensa búsqueda bibliográfica sobre este ámbito general, entendí que tenía que ir más allá de los estudios sociológicos o la comprensión del léxico, entre otras, para, así, intentar buscar soluciones, de ahí surge la idea de la unión de un aspecto concreto de la sintaxis con la lectura.

De esta manera, nuestro objetivo general radica en comprobar el impacto del trabajo con los conectores propios de la subordinación en el área de la comprensión lectora, en particular, en alumnos de educación secundaria posobligatoria. Se ha elegido el nivel de primero de Bachillerato, puesto que equivale al curso posterior a la evaluación de competencias de cuarto de la ESO, de modo que nos aseguramos la adquisición de los conocimientos que aquí se estudiarán. A partir de esta idea amplia, se generan tres objetivos más específicos.

Primeramente, conocer el lugar que la comprensión lectora ocupa en el sistema educativo actual, así como algunas de las posibles causas, tanto sociológicas como lingüísticas, de la disminución en el nivel de esta competencia en Cataluña. En segundo lugar, realizar un análisis minucioso sobre los marcadores que introducen oraciones subordinadas para poder establecer la incidencia que tiene el conocimiento de aspectos como su valor, el orden oracional o el antecedente al que hacen referencia en la comprensión lectora. En tercer lugar, ofrecer y aplicar un ensayo de pequeñas actividades con textos y conectores que permitan al alumnado interiorizar mejor el significado y el

funcionamiento de los conectores, para poder comprobar verdaderamente si se produce una mejora en la comprensión lectora.

Para poder alcanzar tales aspiraciones, debemos seguir una estructura bipartita, con una sección teórica y otra práctica. Por una parte, partiremos de una breve contextualización actual, que no solamente precise el nivel de habilidad lectora de los jóvenes catalanes, sino que también justifique sus posibles causas. Seguidamente, es necesario realizar un análisis crítico de las competencias requeridas y de los métodos de evaluación ligados a la enseñanza de la comprensión de los textos, ya que revelarán las pretensiones de las mayores instancias educativas. Asimismo, la lectura de bibliografía específica nos permitirá listar las principales dificultades lingüísticas entre el alumnado y, por tanto, adentrarnos en el desarrollo más lingüístico del trabajo. A continuación, se realizará un análisis en profundidad de los conectores de las oraciones subordinadas, de manera que, estudiando tres de sus aspectos básicos (su significado, las estructuras oracionales que rigen y los referentes a los que hacen referencia), podremos obtener una visión más amplia de las complicaciones que pueden presentar en la competencia lectora.

Por lo que a la parte práctica se refiere, se creará una pequeña propuesta metodológica en la que se materializaran los conceptos previamente analizados; esta será posteriormente aplicada en un aula de primero de bachillerato del Instituto de Enseñanza Secundaria Isaac Albéniz, de Badalona. El análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación de la propuesta nos permitirá comprobar de forma más fidedigna el cumplimiento (o no) de nuestros objetivos.

2. Estado de la cuestión

Son numerosos los trabajos, artículos y tesis publicados que giran en torno a la competencia lectora. En un mundo que está en constante cambio, la lectura igualmente experimenta un proceso de adaptación recurrente que debe quedar registrado en estudios como los de CEDRO (2022) o Ripoll (2023), en los cuales estos autores integran una visión de carácter sociológico –de gran utilidad especialmente para la parte inicial del trabajo.

Por lo que a las pruebas de nivel de este ámbito se refiere (PISA, Competencias básicas y Pruebas de Acceso a la Universidad), se ha examinado con detenimiento una inmensa cantidad de información de todo tipo de formas y contenido. Como se trata de un tema bastante reciente, con una problemática coetánea, van apareciendo de forma

progresiva datos que, hasta día de hoy, reciben actualizaciones. Tan pronto como se publican los resultados de estos exámenes, los periódicos redactan sus propios artículos, entre los que destacamos los de *El Periódico*, *La Vanguardia*, *Diari ARA*, etc. Sin embargo, en este análisis se ha profundizado a partir de los documentos oficiales creados por el propio Gobierno de España y la Generalitat de Cataluña que, de forma más objetiva, detallan las resoluciones del informe PISA (2018, 2023) o de las competencias básicas (2014). De igual forma, se ha reunido información de fuentes gubernamentales, que proporcionan datos de forma directa, como el BOE (2022), con el propósito de estudiar las competencias del currículo y la ley educativa vigente.

Para realizar el apartado lingüístico, centrado en el análisis pormenorizado de los conectores, debemos recalcar que existen innumerables tesis y artículos científicos que abarcan este ámbito de los conectores de forma general, de manera que saber seleccionar, verificar y concretar toda la información ha resultado ser una tarea laboriosa. Se ha extraído información de diversas fuentes, entre las cuales debemos mencionar el artículo de Portolés (1993) y el de Rodríguez (2005), así como las tesis de Medina (2019) y Rosas (2000), ya que han permitido facilitar la clasificación y la comprensión de este tipo de marcadores. De entre todas estas fuentes, aquí hemos acabado realizando una clasificación propia de los conectores de las oraciones subordinadas teniendo en cuenta su valor semántico; nos alejamos, así, de las clasificaciones subordinadas o de categorías gramaticales, que podrían complicar más a los estudiantes en la parte práctica.

Han resultado igualmente claves el libro de Domínguez (2007) y el de Martí y Torrens (2001), por sus aportaciones estrictamente teóricas sobre la función de los conectores en la interpretación de los textos. Estos manuales han proporcionado rigurosa información (como su significado, uso, posibles contextos, etc.) sobre cada tipo de nexo de una forma más precisa, detallada y específica, de manera que me han hecho reflexionar sobre los valores menos usuales de ciertos elementos. Junto al estudio de marcadores más conocidos, como el “luego” temporal, Domínguez (2007) aporta ejemplos más complejos, con la adición de su valor consecutivo¹. Aun así, el ejemplo más significativo ha sido la *Nueva gramática de la lengua española* (2010), cuyas explicaciones tan detalladas han esclarecido cualquier duda lingüística; en particular, destacamos su

¹ Como se ejemplifica en: “[...] el doctor Palacios y muchos diputados más de esos 40 países formaron una comisión europea [...]. Luego, Europa no está ahora preocupada, sino que lleva mucho tiempo no sólo preocupada sino trabajando [...]” (Domínguez, 2007:164).

delimitación del concepto de conector y su clasificación semántica de las locuciones adverbiales. Para ello, se hace una clara distinción entre las propiedades sintácticas de los conectores y su valor semántico: un marcador discursivo puede abarcar varias clasificaciones, ya puede ser una conjunción coordinante (*no obstante*) o subordinante (*así y todo*), un adverbio (*consiguientemente*), o una locución (*por lo tanto*), etc.

Dada la infinitud de investigaciones centradas de forma individualizada en la comprensión lectora o en los marcadores discursivos, aquí se ha intentado realizar un pequeño giro a este enfoque más tradicional, a través de un intento de interrelación, ¿cómo no podemos unir los dos aspectos e intentar obtener (posibles) resultados óptimos? Ha resultado sorprendente descubrir que se trata de un tema poco tratado sobre el que existen muy pocos trabajos al respecto, sobre todo en lengua española; destacamos, pues, la tesis de Corral (2010), ya que me ha permitido esclarecer la estructura pedagógica de la parte práctica al organizar por fichas de trabajo cada sesión práctica. Gracias a su clara disposición, entendí la importancia de una primera fase de reconocimiento en cada clase para contextualizar y llamar la atención a los estudiantes sobre el tema que se pretende trabajar. También hemos tenido que optar por estudios en lengua inglesa, para introducirnos en este tema; así, los trabajos de Shanahan (2022), Schmitt et al. (2011), y Scott y Balthazar (2013) han resultado fundamentales, puesto que sus ejercicios de identificación de oraciones complejas, de proposiciones u otros elementos gramaticales que se relacionan con la interpretación textual, se han convertido en una clara influencia para el planteamiento de nuestros objetivos, así como para el desarrollo del cuerpo y la parte práctica.

3. Situación actual en cifras

“Los alumnos de Cataluña finalizaron la ESO con el nivel histórico más bajo en Lengua Catalana y Castellana”, “El nivel de lectura de los niños catalanes se desploma en 5 años y se descuelga de la media europea”, o “Cataluña se desploma en comprensión lectora y se sitúa a la cola de España y Europa” son algunos ejemplos de titulares, procedentes de algunos de los diarios principales de este país, respectivamente², que sintetizan de forma clara y concisa el decreciente nivel de comprensión lectora de los alumnos catalanes, según los resultados obtenidos en diversas pruebas externas de evaluación.

Recientemente, se han publicado los estudios sobre los resultados de dos evaluaciones que permiten conocer el nivel de conocimientos alcanzados en esta comunidad por el alumnado de secundaria: el informe PISA y las competencias básicas. Si bien Cataluña se trataba de una de las comunidades autónomas que lideraba los ránquines académicos nacionales, experimenta ahora un profundo declive en prácticamente todas las competencias evaluadas, entre las cuales cabe destacar la competencia lectora.

Por una parte, en los resultados del informe sobre el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), un estudio internacional para jóvenes de 15 y 16 años, la caída de la comprensión lectora del alumnado es de 38 puntos, equivalente a la pérdida de dos cursos. Se posicionan, así, totalmente alejados de comunidades como Castilla y León o Asturias, que encabezan la clasificación, además de ser superados por prácticamente todos los países partícipes.

Resulta interesante subrayar los resultados extraacadémicos de esta prueba, pues también se tienen en cuenta registros según el género, el origen y la tipología de centro educativo. Estos evidencian un mayor rendimiento de las chicas frente a los chicos, los nativos frente a los inmigrantes, e igualmente los centros privados frente a los públicos.

Por lo que a las Competencias Básicas refiere, los exámenes que se realizan únicamente en Cataluña por parte de estudiantes de cuarto de la ESO, los resultados siguen la misma línea. Mientras que en inglés la curva es ascendente, las calificaciones de lengua española han alcanzado su nivel más bajo: la mediana pasa de 75,2 puntos a 71,6 (Farreras, 2023). Además, ha aumentado el porcentaje de jóvenes que no llegan a

² 11/10/2023, *El País*; 29/05/2023, *La Vanguardia*; 28/05/2023, *el Periódico*.

adquirir las competencias mínimas, es decir, que poseen el nivel inferior, que ya representan uno de cada siete.

Por todo ello, nos preguntamos ¿qué ha sucedido para poder justificar esta situación? Para dar respuesta a esta pregunta, nos centraremos en informaciones objetivas, como las extraídas de cuestiones de carácter personal incluidas además en el informe PISA.

3.1. Las causas sociológicas

Para poder entender esta disminución en los niveles de comprensión lectora, debemos tener en cuenta condicionamientos de carácter social, aparte de los lingüísticos. Si comprendemos la totalidad de la comunidad educativa, desde el estado anímico del estudiante hasta la labor gubernamental, se nos abre un abanico de elementos complejos.

Uno de los primeros condicionantes en que podemos pensar es la pandemia del coronavirus, pues supuso un verdadero reto en este mundo educativo tan cambiante. La Lengua Castellana y Literatura es una asignatura cuya presencialidad puede considerarse fundamental (Ripoll, 2023), por lo que la falta de contacto directo con el profesorado y los compañeros provocó una fuerte caída de la motivación estudiantil que, al mismo tiempo, puede relacionarse con la disminución de los niveles de salud emocional. A esta problemática, se le añade la desigualdad social entre jóvenes, ya que el acceso básico a recursos educativos durante el confinamiento estaba supeditada a la situación económica familiar. Sin embargo, las causas van más allá de los efectos de la pandemia, ya que toda la población experimentó esta situación inusual y sus consecuencias.

Las nuevas tecnologías también tienen un fuerte impacto en la educación y la lectura. A pesar de la infinitud de posibilidades pedagógicas que nos ofrecen, la reciente creación de herramientas basadas en inteligencia artificial (entre las que cabe destacar *ChatGPT*), capaces de completar la mayoría de tareas del alumnado, ha comportado un decrecimiento en la dedicación académica. Igualmente, el medio lector ha aumentado tanto que varios estudios (CEDRO, 2022) señalan que el 29.5 % de los ciudadanos leen libros en soporte digital al menos una vez al trimestre. Como consecuencia, el mundo actual requiere nuevas habilidades lectoras, nuevos procesos de pensamiento y nuevas capacidades (Ripoll, 2023).

El entorno familiar, es decir, la implicación directa de padres y madres, es igualmente influyente para potenciar la capacidad lectora de los jóvenes, quienes carecen

de constancia y abandonan el hábito lector considerado una obligación escolar. La lectura como pasatiempo queda subordinada a otras actividades que involucran el uso de las pantallas, así que Ayats (2023) afirma que se ha desprestigiado la lectura en los hogares.

Además del ámbito extraescolar, no podemos olvidar la importancia del entorno educativo. Mantener un bienestar psicológico y físico en un espacio neurálgico como el instituto está íntimamente relacionado con el alcance de la máxima eficiencia intelectual, especialmente si tenemos en cuenta que los estudiantes se encuentran en plena fase de desarrollo personal. Sin embargo, los datos actuales en Cataluña distan mucho de la lo ideal: el número de alumnos que sufren acoso escolar es muy superior a la media (6% en España), con un 8,6% (Cortés, 2023).

Los sucesivos cambios en el Departamento de Educación –seis consejeros de educación en tan solo siete años (Rodríguez, 2023)– y en las políticas educativas se presentan con buenas intenciones, aunque la falta de estabilidad conlleva importantes consecuencias prácticas: la escasez de recursos en el sector y la falta de financiación, porcentajes del PIB por debajo del 4% (Riart, 2023). Además, la masificación de los centros (con altísimos ratios de alumnos por profesor) no garantiza la individualización ni atención a las necesidades de la inmigración, del alumnado con discapacidad o con dificultades específicas de aprendizaje que afectan a su capacidad lectora.

El último condicionante, muy relacionado con el anterior, se trata del sistema educativo, ya que últimamente se han presentado numerosas modificaciones, con grandes aspiraciones, mas terminan perjudicando a los menos favorecidos; en especial, la imposición de un sistema basado en competencias, que se contraponen al tradicional método de aprendizaje teórico. Los resultados de este tipo de reformas se divisan a largo plazo, si bien como se busca la inmediatez, la propuesta resulta poco clara y difícil de adoptar. Incluso, pueden causar el efecto contrario, como afirma Xavier Massó, secretario general del sindicato de Secundaria Professors de Catalunya (2023): “los alumnos que llegan a los institutos procedentes de escuelas de Primaria donde predominan estos métodos tienen carencias en lectura y matemáticas”.

4. La comprensión lectora en el currículo de la LOMLOE

Desde preescolar se intenta desarrollar la habilidad lectora, si bien no es hasta primaria y secundaria cuando se trabaja la “competencia lectora” *per se*. De hecho, es tan solo desde inicios del siglo XXI que esta expresión se ha introducido paulatinamente en

el mundo educativo, sobre todo con la inserción de las competencias básicas, las evaluaciones internacionales PISA y su especificación en las competencias clave en los currículos escolares.

Por tanto, el estudio de estos puntos clave son importantes para nuestra investigación. Es necesario conocer, primeramente, el conjunto de objetivos y contenidos pedagógicos establecidos por ley, así como su método de examen en la práctica, para descubrir la relevancia que verdaderamente se concede a esta competencia. Al mismo tiempo, resulta lógico relacionar la enseñanza de la comprensión lectora con el desarrollo de otras habilidades necesarias, pero realmente ¿cuáles son esas competencias?

4.1. Las competencias requeridas

Nuestra principal fuente de información, y la más objetiva, es el elemento vertebrador de la educación nacional: la LOMLOE, la ley educativa actual (su última modificación fecha del 30 de diciembre de 2020), que presenta las modificaciones de la Ley Orgánica 3/2020, por la que se altera la Ley Orgánica 2/2006.

La comprensión lectora se ha convertido en una competencia específica dentro del currículo de Lengua Castellana y Literatura, y su objetivo principal radica en capacitar al alumno para “comprender textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura” (BOE, 2022: 41576). Es una idea compleja que debe especificarse.

La ley demanda encarecidamente el fomento de hábitos lectores duraderos a través de la destinación de un tiempo diario (del horario lectivo) a la lectura en el aula de forma transversal –esta propuesta se había aplicado anteriormente en primaria, pero no en secundaria. Sin embargo, como no se especifica su aplicación práctica de forma clara ni concisa, ya que queda relegada en las Administraciones educativas, no queda garantizada en todos los centros.

La adaptación de la lectura en el mundo tecnológico actual representa otra gran innovación. Mientras que la competencia siempre se había focalizado en la comprensión e interpretación de textos puramente literarios, ahora se le añade la infinitud de fuentes de información propias del ámbito digital. Además, se debe enseñar a navegar en la red de forma adecuada con el fin de saber seleccionar objetivamente datos verídicos, lo que denominan como “alfabetización mediática e informacional” (BOE, 2022: 41697).

El fomento de la lectura igualmente hace hincapié en la obligación de disponer de una biblioteca por cada centro educativo. No obstante, divisamos en este aspecto varias imprecisiones importantes, tales como la ausencia de especificación sobre su funcionamiento o gestión, o la exigencia de un personal profesional; se trata, así, de una positiva, aunque vaga, implementación, por lo que muchos centros carecen de bibliotecas, que llegan a ser sustituidas por aulas a causa de la ratio.

Resulta sustancial mencionar el carácter transdisciplinar de la lectura en el aula, pues pretenden que se trabaje en la totalidad de materias. En todas las áreas de conocimiento, incluso en las asignaturas de carácter más científico, es necesaria la habilidad lectora en numerosas circunstancias: informes científicos, textos académicos, medios de comunicación... o, simplemente, en elementos tan básicos como la lectura y comprensión de los propios enunciados de pruebas y actividades.

En definitiva, la LOMLOE proporciona modificaciones innovadoras, en tanto que dotan de mayor importancia a la competencia lectora, a través de estrategias para convertir la eventual lectura en hábito. No obstante, ciertos aspectos necesitan una explicación más matizada para facilitar su aplicación en los centros.

4.1.1. Las competencias específicas

En la LOMLOE se delimita igualmente un currículo educativo nacional, con el fin de pormenorizar las enseñanzas mínimos de la ley; es decir, se incluyen las competencias específicas esperadas de los estudiantes cuando finalicen la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, por lo que proporcionan información sobre los objetivos y criterios de evaluación de cada materia. Dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que posee un total de 10 competencias, se hace referencia a la comprensión lectora en cuatro de ellas.

- **Competencia 4**

Se centra en la valoración crítica del contenido y de la forma en textos de todo tipo de temáticas y extensión. La correcta identificación de la estructura, así como de las ideas principales, facilita la realización de los ejercicios. Además de la información explícita, uno debe percatarse de aquello implícito, como la intención del autor, pues “comprender un texto significa comprender el sentido global” (BOE, 2022: 41704).

- **Competencia 6**

Se basa en la capacidad para designar adecuadamente la información que se considere relevante dentro de un gran abanico de fuentes de información (en función del propósito individual). No se trata solamente de evaluar la fiabilidad de los enlaces, sino también de contrastar y juzgar el contenido. El ámbito tecnológico es un universo repleto de referencias erróneas o inexactas, por lo que la comprensión lectora desempeña un gran papel. Además, para efectuar una correcta síntesis de aquello seleccionado, debemos “saber transformar la información en conocimiento” (BOE, 2022: 41698), es decir, alejarnos del plagio mediante una reelaboración propia de la información.

- **Competencia 7**

Se hace hincapié en un aspecto más subjetivo de la lectura, mas igual de importante: el gusto por esta actividad. Menciona los textos literarios, las obras que forman parte del patrimonio literario, como instrumento para alcanzar una “lectura de calidad”, en la cual se relacione el conocimiento de la lectura con su experiencia propia y cultural. El proceso puede iniciarse de forma colectiva, a través de una comunidad lectora que fortalezca la dimensión social de la lectura, pero que eventualmente se individualice.

- **Competencia 8**

Está muy relacionada con el punto anterior, ya que también se focaliza en el área de la literatura; más concretamente, señala las habilidades interpretativas adquiridas gracias al trabajo con fragmentos literarios. Sin embargo, poder “desentrañar” un texto no es suficiente sin la capacidad para compartir esa interpretación, ya sea oralmente o de forma escrita. El alumnado, así, tiene que saber expresar correctamente las explicaciones y argumentos personales extraídos a partir del texto y sus propios conocimientos.

4.2. La evaluación de las competencias

Nunca conoceremos por completo la eficacia de un proceso de aprendizaje de un rasgo lingüístico si se desconocen sus consiguientes resultados. ¿Cómo sabemos si un estudiante ha logrado fortalecer estas competencias? ¿Qué tipología de ejercicios permiten percibir su nivel de comprensión? Una acertada evaluación resulta imprescindible, además, para poder distinguir las principales dificultades del alumnado y, al mismo tiempo, tener la capacidad de autocrítica en aquellos aspectos que puedan mejorar en el diseño de un sistema pedagógico.

Evaluar precisamente la competencia lectora es un reto de tanta envergadura que es difícil seleccionar el ideal. Por tanto, nos centraremos en las dos pruebas de nivel previamente comentadas, que se emplean en la actualidad como instrumentos de evaluación: las PISA y las competencias básicas. Debemos matizar que también existen unos exámenes focalizados en el nivel de comprensión lectora, los PIRLS, aunque no los vamos a tener en cuenta, pues afectan solamente a los estudiantes de primaria.

4.2.1. Informe PISA

Se trata de un examen de 50 minutos formado por tres o cuatro ejercicios que incluyen varias preguntas basadas en unos textos previos; en ocasiones, los fragmentos están acompañados de tablas o imágenes para facilitar la comprensión de forma visual. Si bien la temática textual es variada, se hace referencia a situaciones comunicativas, realistas y cotidianas, tanto del ámbito académico, como personal o laboral.

La aparición de textos discontinuos (como las combinaciones de listas), junto con los continuos (los canónicos, organizados por párrafos), representa un elemento diferenciador con respecto a otras pruebas competenciales. Asimismo, los escritos puramente literarios, propios de la ficción, se acompañan de textos informativos o científicos.

En su página web oficial, se hace especial énfasis en el lema "leer para aprender", por lo que se intenta ahondar en la capacidad de comprensión y reflexión de la lectura "para alcanzar objetivos individuales y sociales" (Ripoll, 2023). Para comprobar si se ha alcanzado tal objetivo, el alumnado se encuentra con numerosos tipos de cuestiones, tanto de desarrollo como de opción múltiple.

Por una parte, las preguntas ínfimamente relacionadas con el texto se basan en la identificación de la estructura, las ideas principales y el propósito del autor, pues así demuestran su buen entendimiento y síntesis. Podemos entrever cómo se han guiado con el contenido de la Competencia 4 del currículo.

7. (L051/L052/L053/L054) ¿Crees que un anuncio más espectacular, introduciendo color, habría tenido más impacto en las conciencias de la gente?

Sí No

¿Por qué?

Figura 1: Ejercicio creativo relacionado con la estructura (PISA)

9. (L057/L058/L059/L060) ¿Qué relación encuentras entre el material utilizado para la realización del anuncio y su mensaje?




Figura 2: Ejercicio creativo relacionado con la estructura (PISA)

Por otra parte, la competencia puramente lingüística se examina mediante preguntas específicas sobre la gramática y el léxico; por ejemplo, en preguntas de deducción de significados de términos de un texto, necesitan hacer inferencias con el contexto.

<p>2. (L036) La expresión <i>llovía a cántaros</i> significa:</p> <p>A Llovía muchísimo. B Llovía cántaros del cielo. C Llovía de forma intermitente. D El agua de la lluvia caía dentro de los cántaros.</p>	<p>2. (L036) La expresión <i>llovía a cántaros</i> significa:</p> <p>A Llovía muchísimo. B Llovía cántaros del cielo. C Llovía de forma intermitente. D El agua de la lluvia caía dentro de los cántaros.</p>
--	--

Figuras 3 y 4: Ejercicios de identificación de significados (PISA)

4.2.2. Competencias básicas

La prueba de competencia comunicativa lingüística en lengua castellana se divide entre la parte de comprensión lectora y la de expresión escrita. La primera se define como “la capacidad de construir significado a partir de los procesos de lectura” (Generalitat de Catalunya, 2015: 9), así que se tienen en cuenta numerosos aspectos lingüísticos.

Encontramos cuestiones sobre la estructura y los géneros textuales, haciendo especial hincapié en la identificación de los marcadores discursivos (y su valor), como ilustra el siguiente ejercicio extraído de la prueba del curso 2021-2022:

Figura 5: Ejercicio de conectores (Competencias básicas)

<p>8 El nexa “como” (subrayado en el texto) puede ser sustituido por...</p> <p>a. ya que. b. así que. c. cuando. d. aunque.</p>

Mediante este tipo de ejercicios, del que se necesitan conocimientos principalmente gramaticales, resulta más fácil llegar a la correcta interpretación del contenido, tanto explícito como implícito. Del mismo modo, podemos ordenar cronológicamente los acontecimientos de un escrito de forma más eficiente –se trata de otra pregunta que aparece de forma recurrente cada año.

<p>14 Indica en qué orden aparecen en el texto los siguientes motivos:</p>			
<p>A. Biografías de Laurel y Hardy.</p>	<p>B. Tuvieron una larga trayectoria cinematográfica.</p>	<p>C. Los dos actores, aunque muy diferentes, formaron una pareja muy compenetrada.</p>	<p>D. Triunfaron en los años 30 y 40.</p>
<p>a. A → C → D → B b. C → D → B → A c. D → C → A → B d. C → A → B → D</p>			

Figura 6: Ejercicio de orden cronológico (Competencias básicas)

De la misma manera que en PISA, también se pregunta sobre el significado de determinados ítems léxicos teniendo en cuenta sus posibles sinónimos o los referentes de pronombres concretos. Aparte de hacer buscar el significado de ciertos términos o expresiones, se tienen en cuenta otros elementos, como los siguientes:

15 ¿Qué significa "disparidades" (subrayado en el texto)?

- a. Desorganizaciones.
- b. Desuniones.
- c. Diferencias.
- d. Disparates.

Figura 7: Ejercicio de sinonimia (Competencias básicas)

24 En la oración "Verla es un acontecimiento" (subrayada en el texto), el pronombre 'la' se refiere a:

- a. la gente.
- b. la película.
- c. la hija adoptiva.
- d. Carmen Machi.

Figura 8: Ejercicio de identificación de referentes (Competencias básicas)

23 Indica cuál es la oración que tiene los signos de puntuación bien colocados.

- a. Las tres actrices protagonistas de esta película, son: Carmen Machi, Aitana Sánchez-Gijón y Adriana Ozores.
- b. Las tres actrices protagonistas de esta película son: Carmen Machi, Aitana Sánchez-Gijón y Adriana Ozores.
- c. Las tres actrices protagonistas de esta película son, Carmen Machi, Aitana Sánchez-Gijón y Adriana Ozores.
- d. Las tres actrices, protagonistas, de esta película son: Carmen Machi, Aitana Sánchez-Gijón y Adriana Ozores.

Figura 9: Ejercicio de signos de puntuación (Competencias básicas)

Para medir la capacidad crítica de los estudiantes, ciertas preguntas de desarrollo breve buscan criterios personales y opiniones valorativas en relación con la información ofrecida.

25 La carrera cinematográfica de Brandy Mostaza ¿se parece más a la de Dani Rovira o a la de Stan Laurel y Oliver Hardy? Justifica tu respuesta.

NO ESCRIBAS EN ESTE ESPACIO

Responde en la PARTE 2 de la HOJA DE RESPUESTAS.

26 ¿Crees que la película de la que habla Dani Rovira, *Thi Mai. Rumbo a Vietnam*, trata de "la dura existencia de las personas corrientes" como las de Laurel y Hardy? Justifica tu respuesta.

NO ESCRIBAS EN ESTE ESPACIO

Responde en la PARTE 2 de la HOJA DE RESPUESTAS.

Figura 10: Ejercicios de desarrollo (Competencias básicas)

4.2.3. Pruebas de acceso a la selectividad (PAU)

La competencia lectora representa solamente una de las tres partes de las que consta este examen (de un total de hora y media de duración), si bien es la que se evalúa con una mayor puntuación (cuatro puntos sobre diez, frente a las otras dos partes, que valen tres puntos cada una): la prueba se inicia con esta sección, seguidamente de la expresión escrita, pero se le añade una tercera parte de reflexión lingüística. Si nos centramos en la primera, los estudiantes tienen dos preguntas de control de las lecturas analizadas en segundo de bachillerato, además de varios ejercicios para demostrar la comprensión de textos. Con el propósito de proporcionar más variedad a la prueba, la tipología textual es complementaria, es decir, en una sola opción (de las dos que pueden elegir) puede aparecer uno literario, el otro tipo textual puede variar.

A cada texto le siguen algunas preguntas de carácter objetivo, que pueden ser, de opción múltiple, de elección de verdadero o falso, o en todo caso, de respuesta corta. Es importante señalar que la identificación de la idea principal del texto o la realización de su breve síntesis aparece en cada examen, como ejercicio clave para la comprobación de la capacidad de comprensión y de síntesis.

1.1. Resuma el texto que ha leído sin reproducir frases de este. Utilice para ello un máximo de cuarenta palabras.
[1 punto]

Figura 11: Ejercicio de síntesis, común en cada examen (PAU)

Como en las pruebas anteriores, se plantean cuestiones de carácter lingüístico orientadas o bien al significado de locuciones o a la sinonimia o antonimia.

1.2. Señale qué serie, de las cuatro que se proponen, es la única correcta para sustituir a todas las palabras siguientes, subrayadas en el texto: *rimeros*, *bizarros*, *cotarro*, *repelados*. [0,5 puntos. Si la respuesta es errónea, se descontarán 0,15 puntos; si no responde a la pregunta, no se aplicará ningún descuento.]

- pilas, extraños, escritor, vacíos
- estantes, osados, personaje, desaliñados
- montones, valientes, clan, gastados
- carpetas, airosos, grupo, desastrados

Figura 12: Ejercicio de sinonimia (PAU)

En el ámbito de coherencia y cohesión, no representa tampoco ninguna novedad indagar en las relaciones anafóricas o referenciales, es decir, en la búsqueda de antecedentes que deben redactarse completos, por lo que se conjuga en este ejercicio la comprensión con la sintaxis, al tenerse que copiar el sintagma completo.

1.3. Indique los antecedentes o referentes de *eso* (en «Eso es una cuestión a debatir») y *que* (en «el que se habla en mi pueblo»), subrayados en el texto. [1 punto]

a) *eso*:

b) *que*:

Figura 13: Ejercicio de identificación de referentes (PAU)

5. Principales dificultades lingüísticas

Una vez hecho el análisis de las competencias requeridas y del modo en que se evalúan, es el momento de analizar los resultados, en especial, de los errores de comprensión que pueden tener que ver con el conocimiento metalingüístico. ¿Qué problemas de comprensión se producen sobre todo entre el alumnado? Aunque es evidente que las dificultades son diversas y dependen de cada individuo, se ha llevado a

cabo una síntesis de las más frecuentes en esta competencia. En cada una de ellas, se intentará especificar el inconveniente, así como proponer algunas actividades de mejora:

- **Cohesión**

Un texto tiene que ser percibido como un todo, un solo conjunto bien estructurado; no obstante, los estudiantes, en el momento de lectura, simplemente suelen añadir información en su mente, sin ordenarla ni relacionarla, de tal modo que muestran dificultades para decidir correctamente cuándo y qué buscar (Rodríguez, 2005). De lo contrario, una vez finalizada la lectura, deberían reconocer fácilmente el espacio, el tiempo, la causa, la motivación y los protagonistas del texto en cuestión.

Por tanto, reconocer la estructura, así como las ideas principales de los textos facilita su comprensión, y esto es algo que se utiliza de forma recurrente en las pruebas de nivel con el fin de medir la comprensión lectora. Muchas tipologías textuales representan formas estereotipadas de distribuir la información, con una organización de ideas canónica, especialmente la narrativa o la argumentativa. Por ejemplo, si sabemos que es en la conclusión donde recae el mayor peso subjetivo del contenido, el alumno debe reconocerlo.

Para mejorar tal competencia, existen numerosas actividades que se pueden aplicar en el aula: en lugar de copiar simple teoría, practicar la creación de resúmenes o esquemas, así como la toma de apuntes facilita la relación entre las partes del texto y la identificación de información relevante. No solamente existen los arcaicos y aburridos esquemas, sino también se pueden hacer “mapas semánticos, diagramas arbóreos y resúmenes jerárquicos” (Rosas, 2000: 122).

Algunas técnicas de estudio, como escribir anotaciones en los márgenes o saber subrayar lo esencial (incluso con diferentes tipos de subrayados o colores), son algunas estrategias que favorecen la capacidad de síntesis del alumnado. Las actividades con conectores agilizan la localización y obtención de información, implícita y explícita (como la intención del autor). Este punto se desarrollará con más detenimiento posteriormente.

- **Habilidad inferencial**

Tiene mucha relación con el punto anterior, pues la mayoría de estudiantes presentan carencias en ir más allá del texto (aquello implícito), es decir, en relacionar varias ideas del pasaje para poder llegar a una conclusión o a comprender un sentido figurado.

Por tanto, la estrategia de pregunta-respuesta es de gran utilidad; plantearse objetivos de lectura en momentos clave (antes de la lectura, durante el proceso y después) permite al estudiante ir adquiriendo un mejor conocimiento de la estructura y de aquello más relevante. La dificultad radica en la elección de preguntas apropiadas, ya que unas profundizan más en un sentido que otras. El profesor, en ese sentido, debe guiar al grupo con un rol activo y plantear cuestiones de seguimiento (que pueden realizarse inicialmente en debate), pero que eventualmente vayan individualizándose.

- **Léxico**

Con una juventud que ha perdido el hábito de leer (Ripoll, 2023), no resulta sorprendente que la pobreza léxica del alumnado haya incrementado exponencialmente. Dado que la comprensión total de un texto no se obtiene si no se conoce el significado del 90-95% de sus palabras (Schmitt et al., 2011), divisamos muchos problemas en relación con el vocabulario; estos se acrecientan sobre todo en textos académicos, cuyas voces son más específicas y, en ocasiones, técnicas, así que no reconocen el significado de términos desconocidos. Por añadidura, los sustantivos polisémicos y abstractos presentan complicaciones para descifrar su significado, pues este varía según el contexto. Lo mismo ocurre con las palabras compuestas o derivadas, puesto que poseen una constitución morfológica en ocasiones poco transparentes.

La enseñanza de vocabulario por parte de un docente es extremadamente extensa, ya que los términos de una lengua son infinitos y dependen mucho de la temática del texto (que puede ser más o menos específica). El dominio de vocabulario especializado resulta poco útil si no se va a utilizar en ese contexto concreto y, por consiguiente, se irá olvidando. En ese sentido, la alternativa más provechosa es el aumento de la lectura por parte del estudiante.

Si bien, sí existen métodos para mejorar esta habilidad: el contexto no es la única ayuda para obtener información sobre el significado, sino que también conocer el significado que aportan determinados formantes a la palabra (prefijos, sufijos) puede contribuir a la mejora de la descodificación del significado léxico. La conciencia morfológica proporciona más información sobre un texto, aparte del estudio de léxico y el hábito lector (Rosas, 2000 y Vegas, 2018).

- **Sintaxis**

Si bien se le dedica gran cantidad de tiempo en el aula al estudio y a la práctica de la sintaxis (Rodríguez, 2005), el nivel de comprensión oracional y de dominio lingüístico

es deficiente por parte del estudiantado, algo que se refleja en numerosos aspectos más concretos.

El uso y la interpretación de los tiempos verbales presentan complicaciones en la comprensión de los textos, especialmente en obras literarias que incluyen saltos temporales (como retrospectivas o aceleraciones). Fomentar el estudio de la gramática, juntamente con ejercicios aplicados en la literatura, favorecerá la ordenación cronológica de los acontecimientos, algo en ocasiones difícil de percibir en una primera lectura.

Gran parte del alumnado rinde peor en pruebas en las que debe interpretar oraciones complejas (Scott y Balthazar, 2013). Estructuras gramaticales complicadas, como las frases compuestas por más de una proposición o con múltiples complementos, dificultan la comprensión del contenido. Es evidente que “El chico canta muy bien” es más accesible que “El chico que vive en el sexto piso de mi edificio canta mi canción preferida como un profesional”, tan solo por la adición de varios complementos. Shanahan (2022) propone actividades centradas en parafrasear y descomponer los elementos de este tipo de secuencias –de dificultad progresiva–. Si tomamos como base la oración compleja anterior, un posible ejercicio sería la creación de dos frases simples a partir de esta, de modo que quedaría así:

- a. El chico vive en el sexto piso de mi edificio.
- b. El chico canta mi canción preferida como un profesional.

Dentro de la oración compuesta, las subordinadas son las que presentan más complicaciones (Portolés, 1993), sobre todo para identificar la cláusula principal, así como su relación jerárquica y de significado con la subordinada. Por ello, el estudio de los nexos oracionales³ permite aclarar esa falta de criterio sintáctico.

Asimismo, las variaciones sintácticas, en particular la inversión del orden oracional canónico (SVO), implican un mayor tiempo de procesamiento de un texto; de hecho, cualquier cambio de orden inesperado de elementos, como podría ser entre el núcleo del sujeto y el verbo, es muy característico en textos académicos y puede contribuir a una peor comprensión del contenido (Scott y Balthazar, 2013). A través de tareas de comprobación y corrección de estructuras gramaticales, o la construcción de oraciones a partir de ciertos términos simples, permitirá no solamente una lectura más hábil, sino también una mejor producción escrita.

³ A partir del siguiente apartado, este trabajo versará sobre este tema, como se ha comentado previamente.

Por todo ello, se ha elegido la sintaxis como punto de partida para llevar a cabo un análisis pormenorizado de la repercusión que puede tener su conocimiento sobre la comprensión lectora (y una aplicación práctica), a fin de encontrar la máxima efectividad y practicidad en tiempo limitado. Según varios estudios, el conocimiento de ciertos aspectos sintácticos se trata, pues, de la pieza clave para la mejora de la comprensión lectora: Scott y Balthazar (2013) sostienen que si todos los estudiantes realizaran correctamente las tareas inferenciales o de léxico (entre otras), todavía divisaríamos modificaciones en la capacidad lectora, justo por la diferencia sintáctica.

Como se trata de un tema muy extenso, nos centramos en las oraciones subordinadas y, más concretamente, en sus conectores. Es en aquellas oraciones con cláusulas jerárquicamente diferentes, separadas por un nexo, donde podemos detectar muchos errores de interpretación que afectan a la comprensión lectora que creemos que pueden presentar cierta mejoría en esta competencia básica (nuestra hipótesis será comprobada posteriormente). En definitiva, se trata de un trabajo completo, en el que se relaciona la sintaxis con la cohesión y el léxico, al mismo tiempo.

6. Los conectores en las oraciones subordinadas

Estas palabras o grupos de palabras, generalmente invariables y átonas, vinculan una proposición con otra anterior mediante la dependencia sintáctica, es decir, se encargan de insertar la oración subordinada dentro de la principal. Si bien, no solamente unen frases, sino también ideas, por lo que es crucial para entender un texto. Su función como apoyo interpretativo permite restringir las inferencias y con ello, limitar el número de posibles significados del texto (Medina, 2019).

Los conectores, pues, son producto de las relaciones semánticas, estructurales y anafóricas de los diferentes elementos de un texto. En el caso de que el lector no reconozca los valores semánticos, sintácticos y pragmáticos, carecerá de suficiente acceso a la información proporcionada. Por tanto, nos centramos en tres aspectos concretos: el valor en sí de los conectores, la inversión del orden oracional marcada por estos y la identificación de los antecedentes de los nexos.

6.1. El valor de los conectores

Entender bien un conector, es decir, ser capaz de identificar la relación de dependencia que se establece entre segmentos oracionales, es fundamental para poder

llegar al entendimiento de un contexto particular poco evidente. Debemos tener en cuenta que ni todas las oraciones subordinadas dependen de la principal del mismo modo, ni la conexión lógica de un solo conector permanece siempre la misma. Consiguientemente, no solamente podemos interpretar mejor una oración, sino que también podemos resaltar más cierta información, así como predecir la continuación del argumento discursivo (Corral, 2010).

Existen gran cantidad de manuales teóricos sobre marcadores discursivos, por lo que no se ha impuesto una clasificación clara, y es especialmente complejo si nos focalizamos en los nexos de las subordinadas. Por tanto, para crear nuestra propia división, nos hemos centrado en su valor meramente semántico; nos hemos basado en diversas fuentes bibliográficas de carácter didáctico, entre las cuales debemos destacar: los libros pedagógicos *Construcción e interpretación de oraciones: los conectores oracionales* (2001), *Lengua Castellana y Literatura. Proyecto DELFOS* (2022) y *Conectores discursivos en textos argumentativos breves* (2007), cuyas detalladas explicaciones son de utilidad. Resulta fundamental también, la información sobre conectores discursivos adverbiales del *Manual de la Nueva Gramática de la lengua española* (2010). Este es el resultado propio de todas estas fuentes de información:

Valor	Explicación	Conectores prototípicos	Conectores
Causa	Relación de causa entre los enunciados.	porque ya que	que, puesto que, visto que, dado que, debido a que, gracias a como
Consecuencia	Relación de causa y efecto entre los enunciados.	por eso así que	por lo que, de ahí que, conque, de modo que resulta que, luego, que, por consiguiente, en consecuencia, entonces, por ende, así pues
Finalidad	Relación de finalidad o intención entre los enunciados.	para para que	a que, a fin de que, con el fin de, con el objetivo de, con la intención de
Concesión	Relación de contraste y objeción	aunque	si bien, mal que, aun cuando, pese a que, mientras que, por muy, por mucho,

	con el hecho principal anterior.		no obstante, por el contrario, en cambio, ahora bien, empero
Tiempo	Relación cronológica de los hechos entre los enunciados.	cuando	apenas, mientras, antes/después de que, tan pronto como, mientras que, en cuanto
Condición	Relación de restricción para que se desarrolle el enunciado anterior.	si	como, con tal de que salvo que, a menos que, a no ser que, con la condición de que, en caso de que, siempre y cuando, siempre que
Lugar	Relación espacial entre los enunciados.	donde	detrás, atrás, en la parte posterior, más adelante, en lo alto, enfrente
Modo	Relación formal entre los enunciados.	como	según, conforme, según que, tal como
Excepción	Relación disyuntiva entre los enunciados.	excepto que	salvo que, menos que
Comparación	Subrayan algún tipo de semejanza entre los enunciados.	más... que menos... que igual... que	del mismo modo, igualmente, análogamente, de modo similar

Figura 14: Tabla de conectores subordinados según su valor

Esta clasificación intenta ampliar el espectro de conectores más básico, ya que solamente los más prototípicos son los que se emplean de forma recurrente por parte de los estudiantes. Más variación equivale a más claridad y conocimiento en los textos, además de disponer de más alternativas en los ejercicios de producción escrita.

Debemos hacer hincapié en la multiposición de algunos términos de la lista, visto que un mismo nexos puede poseer más de un significado: debemos saber diferenciar el “como” causal del modal o el “luego” temporal del consecutivo; igualmente, el “mientras” temporal tiene un valor diferente del “mientras que” concesivo. Estos ejemplos ilustran puntos clave más intrincados, que en el momento de la comprensión lectora pueden no llegarse a descifrar correctamente.

De la misma manera, el término de uso tan recurrente “que” denota un significado u otro en función del contexto; así, su empleo en las siguientes oraciones es dispar:

- a. Dámelo ya, **que** tengo prisa.
- b. Llego tan tarde, **que** no podré coger el avión.

Mientras que en a., manifiesta causa, en b., consecuencia; desarrollar la capacidad de distinguir su valor concreto en un escrito evidencia la correcta interpretación del texto.

6.2. El orden oracional

No todos los nexos se sitúan en la misma posición, ni una misma unidad se mantiene fija. Como ante una inversión de la estructura oracional el esfuerzo cognitivo es mayor (Medina, 2019), conocer sus posiciones menos prototípicas facilitan la operación mental que uno debe realizar para identificar las cláusulas y, al mismo tiempo, la unión de la información textual.

El nexo normalmente se coloca al principio de la oración subordinada –que debe diferenciarse del inicio de la frase–; además de al principio de la oración, en ocasiones puede ubicarse tras esta (y seguir estando al principio de la subordinada, confusión bastante usual). Los conectores que expresan causa, finalidad, concesión o condición ejemplifican a la perfección esta doble posición oracional:

- Causa
 - i. **Ya que** no vendrás, tendré que conducir yo.
 - ii. Tendré que conducir yo, **ya que** no vendrás.
- Finalidad
 - i. **A fin de que** vayamos a la fiesta, ordenaremos la habitación.
 - ii. Ordenaremos la habitación **a fin de que** vayamos a la fiesta.
- Concesión
 - i. **Aunque** te guste el chico, no puedes estar con él.
 - ii. No puedes estar con él **aunque** te guste el chico.
- Condición
 - i. **Si** llegas puntual, nos veremos en la reunión.
 - ii. Nos veremos en la reunión **si** viene pronto.
 - iii. Nos veremos, **si** llegas puntual, en la reunión.

Como podemos observar en el último punto, los condicionales pueden aceptar una tercera posición, mas no suele utilizarse de forma cotidiana. Esta colocación central puede

equipararse a la común en las subordinadas de relativo (tanto explicativas como especificativas), ilustrada en: “Los chicos **que** están sentados en la última fila no están prestando atención”. Si bien, uno debe ser capaz de determinar el nexos y su valor, independientemente de su posición en una oración.

6.3. La identificación del referente

Ponemos el foco en las oraciones subordinadas de relativo, dado que son las únicas que pueden poseer un antecedente al cual hacer referencia, tanto explícito como implícito. Como se explicita en el *Manual de la Nueva Gramática de la lengua española* (2010), su nexos desempeña una triple función: primeramente, la de nexos de subordinación *per se*, ya que introduce la cláusula como oración dependiente a su antecedente; en segundo lugar, la función sintáctica de la subordinada (sujeto, objeto directo, etc.) —es fácil reconocerla si se sustituye el nexos por el antecedente—; en tercer lugar, la naturaleza anafórica, que se relaciona semánticamente con su anterior referente. Por ejemplo, en “El perro que tiene mi vecino”, el pronombre relativo “que” actúa, al mismo tiempo, de nexos subordinante, el sujeto de “tiene”, y el elemento anafórico del antecedente “perro”. Esta vinculación entre nexos-referente le aporta al primero carácter externo (RAE).

Para una correcta comprensión oracional y lectora, es importante la diferenciación de los “que” de las oraciones subordinadas de relativo (con su antecedente correspondiente) de las de otro tipo (como los que se han mencionado en el apartado anterior):

- a. “Me gusta [**que** los camareros [**que** me atienden] me hablen en catalán]”

En a., un estudiante tiene que reconocer que el segundo está proporcionando información de su referente, “los camareros”, a diferencia del primero (que no tiene, ya que introduce una oración subordinada de sustantivo). Para poder asegurarnos de que se trata de un nexos de relativo, podemos recurrir a la estrategia de sustitución por el/la cual, los/las cuales (b), o también, la prueba de concordancia con el antecedente (c):

- b. Me gusta que los camareros, **los cuales** me atienden, me hablen en catalán.
- c. Me gusta que **el camarero** que me **atiende** me **hable** en catalán.

Recordemos que este tipo de oraciones con antecedente expreso pueden ser tanto especificativas como explicativas, por lo que la diferencia de estructuras también tiene un impacto en el referente. Las primeras precisan la denotación del grupo nominal del que forman parte, de manera que el grado de dependencia con su antecedente es mayor. Por

contra, las segundas se consideran “modificadores incidentales” (RAE), es decir, son agregadas como si de un inciso se trataran. Veamos una ilustración:

d. Las excursionistas que proceden de Sabadell están cansadas.

e. Las excursionistas, que proceden de Sabadell, están cansadas.

En la oración de relativo especificativa d., elnexo y la subordinada restringe la extensión de la expresión referencial nominal “las excursionistas”, pues se integra en el mismo sintagma y, al mismo tiempo, lo modifica internamente (solamente el grupo originario de Sabadell siente fatiga). Por otra parte, en e., la subordinada marcada por las comas simplemente añade información extra al antecedente “las excursionistas”, de ahí que actúen como modificadores externos del grupo referencial y se puedan omitir sin tener efecto en el enunciado restante (todas las excursionistas provienen de la misma ciudad).

Sin embargo, los antecedentes no siempre son explícitos en las frases, pues pueden ser tácitos; encontramos, así, dos tipos de oraciones, basándonos en la *NGLE*: por un lado, las de relativo libres, que funcionan como CN, incluyen el propio antecedente. Por otro lado, en las de relativo semilibres, el elemento tácito es el núcleo, introducido por un determinante, si bien podemos sobreentender por el contexto o su carácter genérico.

f. Sitúa el marco de fotos donde quede más adecuado.

g. Los alumnos puntuales y los que no lo son.

En f., de relativo libre, el referente está omitido, pero el propio relativo ya facilita los datos necesarios para su comprensión: se trata de “en el lugar que”. En g., de relativo semilibre, el elemento referencial es “los alumnos”, sintagma formado por el determinante artículo “los” (que aparece escrito) y el núcleo “alumnos” (tácito, mas entendible gracias al contexto).

7. Fase de aplicación en el aula

Una vez expuesto el marco teórico, es momento de materializar estos conceptos en el diseño de nuestra propuesta didáctica, que nos permitirá comprobar si el estudio en el aula de los conectores de las oraciones subordinadas tiene verdaderamente efecto en la comprensión lectora. Así, procedemos a describir primeramente su planificación y metodología, seguido de su proceso de implementación y los resultados de esta.

7.1. Objetivos y planificación

El objetivo principal es proporcionar al alumnado de educación secundaria y bachillerato un mayor entendimiento sobre este tipo de conectores y que, al mismo tiempo, resulte en una mejora de resultados de comprensión lectora. Más concretamente, se intentará crear una pequeña organización metodológica, que entremezcle teoría y práctica, que permita hacer llegar esos conocimientos a los estudiantes de forma eficiente y amena, alejándose, así, del tradicional manual de lengua teórico. El último objetivo, por tanto, consiste en comprobar si este conjunto de sesiones y actividades ha obtenido un efecto en su interpretación de textos escritos.

Este proceso práctico se ha llevado a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria Isaac Albéniz, de Badalona, en particular, en un grupo de primero de bachillerato, de la modalidad científica y social, formado por 28 alumnos de 16 y 17 años. Se ha seleccionado este nivel educativo por diferentes motivos: primero, pues se tratan del nivel posterior a la evaluación de competencias (cuarto de la ESO), por lo tanto, representan el caso de estudio más prototípico; en segundo lugar, este nivel asegura la previa adquisición de los conocimientos que se trabajarán –en el curso anterior, los gramaticales, y en el actual, la cohesión y la coherencia.

En cuanto a la temporización utilizada, debemos remarcar que el íntegro aprendizaje de un aspecto de la lengua requiere de un largo periodo de tiempo, del que no disponemos para esta investigación. Ante las limitaciones temporales, se ha decidido llevar a efecto un total de cuatro sesiones, que equivaldrían a cuatro horas del horario lectivo del centro, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura –se aprovecha la totalidad de la clase, es decir, unos 60 minutos. Por razones de disponibilidad horaria, las dos sesiones centrales –sustentadas por la teoría– se realizaron en el mismo día con una hora de diferencia entre ellas.

La distribución de las sesiones es la siguiente: empezamos con una sesión introductoria para la realización de una “prueba de verificación”, cuya finalidad es comprobar el nivel del que parten los alumnos, tanto por lo que a la comprensión lectora como a los conectores se refiere. Esta ficha de actividades diversas también permite exponer los errores más reiterados que efectúan en estos ámbitos.

Las siguientes dos sesiones tratarán de trabajar en el contenido gramatical *per se*, en particular, los tres aspectos previamente analizados en el desarrollo de la monografía: el valor de los conectores, el orden oracional y la identificación de los referentes. Asimismo, la segunda sesión se centrará en el primer elemento, y la tercera, en los dos restantes. Las clases alternarán entre teoría (con una presentación de diapositivas) y ejercicios prácticos (ficha de ejercicios), para proporcionar más dinamismo y efectividad.

En la última sesión, se completará una “segunda prueba de verificación”, que sigue una estructura parecida a la inicial, pero en este caso, nos permitirá evaluar no solamente si el alumno ha entendido la información explicada, sino también si ha podido desarrollar su capacidad lectora (objetivo fundamental de la investigación). Para ello, se desarrollará una comparación entre los resultados obtenidos en la prueba inicial con los de la final.

7.2. Sesión 1: prueba de verificación

Esta sección nos permite conocer el nivel de comprensión lectora general de los alumnos y correlacionar esos resultados con su conocimiento general sobre conectores. El instrumento para ello es una ficha con diversas actividades⁴, que se han seleccionado minuciosamente para que reflejen de forma práctica los conocimientos defendidos a lo largo de este trabajo. Todas ellas están vinculadas a las competencias del currículo, a las pruebas de nivel, etc.

El alumnado debía responder a cuatro ejercicios de formato muy variado, cada uno de ellos compuesto por varias preguntas asociadas a un texto, respectivamente. Con la finalidad de enriquecer el análisis de los resultados, es importante mencionar que se les comentó que realizaran las actividades por orden y saltaran aquellas que no supieran resolver, de tal manera que podemos vincular la no realización de un ejercicio con su desconocimiento.

- **Ejercicio 1**

⁴ Puede consultarse la prueba completa en los anexos.

Cinco preguntas de interpretación sobre un fragmento de un texto literario de *El túnel* (1948), de Ernesto Sábato.

1. ¿Por qué cree el narrador que ella mostraba sentimientos por Allende?

Puesto que se había casado con Allende

Es una pregunta de simple comprensión textual, cuya respuesta estaba introducida por un conector causal, por lo que podía ser una pista. Solamente cuatro alumnos contestaron de forma incorrecta, si bien es curioso señalar que nadie escribió el nexos proporcionado por el texto, “puesto que”, a pesar de que también indicaba el valor causal del “porque”.

2. Indica el antecedente o referente de “quienes”, subrayado en el texto.

Simples sombras, seres

Como muchas cuestiones de las competencias de nivel, está relacionada con la identificación de referentes. Todas las respuestas alternaron entre “cada uno de nosotros” o “los demás”, por ende, entrevemos la dificultad generalizada de esta tarea, especialmente en oraciones más extensas, compuestas por varios sintagmas nominales, como era el caso.

3. En la oración “Me irritaba en ella que no solamente era contradictoria sino que costaba un enorme esfuerzo sacarle una declaración cualquiera”, señala el conector y describe su valor (concesivo, condicional, aditivo, consecutivo, causal, final...).

no solamente ___ sino que → valor aditivo

Se introduce el tema del valor de los conectores, aunque se ha apostado inicialmente por una oración coordinada, que teóricamente presentan menos adversidades. Además, se les han proporcionado ejemplos de los tipos de valores, en el caso de que no recordaran esos términos. Sin embargo, las respuestas han sido muy variadas: solo una persona ha acertado en su totalidad; diez alumnos sí detectan la adición, mas únicamente reconocen el conector como “sino que” (que precisamente aquí no tiene valor adicional, sino concesivo); tres de ellos han dejado la respuesta en blanco; y catorce, además de señalar solo “sino que”, tampoco han deducido su sentido. Quedan reflejados, por tanto, problemas con la identificación tanto del valor como del nexos.

4. Muchas oraciones del texto están separadas por signos de puntuación, aunque podrían unirse mediante conectores. Intenta fusionar las siguientes secuencias de oraciones a través de la adición de un conector apropiado (no puedes repetirlo):

- Un día decidí aclarar el problema Allende. Comencé preguntándole por qué se había casado con él.

Un día decidí aclarar el problema Allende, por lo que comencé preguntándole por qué se había casado con él. (consecuencia)

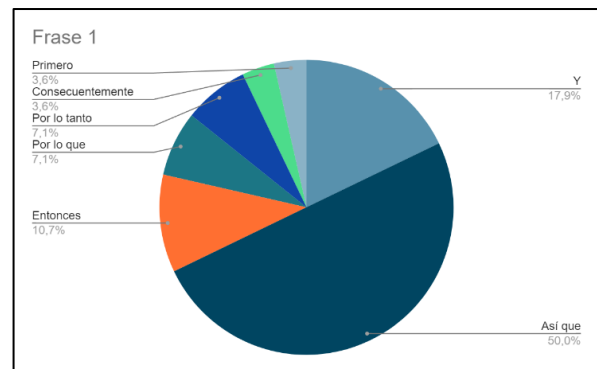
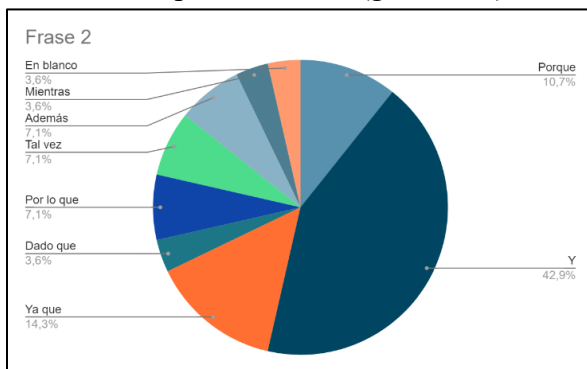
- Calló. Parecía abatida.

Calló, pues parecía abatida. (causa)

- Estas dos preguntas no se podían tomar en forma aislada: estaban vinculadas a otras

Estas dos preguntas no se podían tomar en forma aislada, ya que estaban vinculadas a otras. (causa)

Para responder de forma correcta, los alumnos tienen que encontrar el sentido y la relación entre las oraciones (comprensión oracional), además de conocer los conectores adecuados para tal unión (gramática).



Figuras 15 y 16: Gráficos de las respuestas del ejercicio 1.4.

Para la primera frase, bastantes estudiantes han podido descifrar la consecuencia, aunque destacamos cierta pobreza léxica, ya que el 50% ha escrito “así que”, considerado como el conector prototípico, aunque tal vez, precisamente por este motivo, lo hayan seleccionado. La segunda frase presenta más complicaciones (solo un 28,6% acertados), puesto que la respuesta más reiterada ha sido la conjunción “y”; aparecen, además, muchos otros ejemplos que pertenecen a otros valores incorrectos, entre ellos, los temporales.

En la tercera frase la identificación del valor causal ha sido mayor, con un 82,1%, aunque la variedad de conectores es escasa. Debemos mencionar que nadie le añade una coma antes del conector, esencial en este tipo de estructuras.

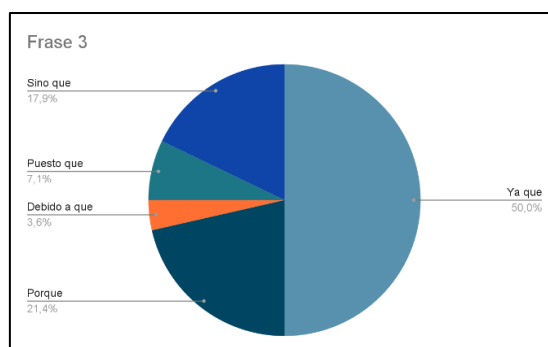


Figura 17: Gráfico de respuestas del ejercicio 1.4.

5. Completa las siguientes frases, teniendo en cuenta la información del texto.

- Si bien ella haya dicho “lo quería”, ...
no quería decir que en ese momento no lo quiera.
- Este diálogo no es el mismo que otras veces, dado que...
en otra oportunidad, en el puerto, ella le dijo que fue él la primera persona a la que había querido.
- Ella se callaba o era contradictoria, por lo que él ...
se irritaba.

Los estudiantes han debido tener en cuenta múltiples elementos para poder continuar las frases⁵: primero, entender el conector escrito (de lo contrario, la continuación de la frase no tendría sentido); segundo, comprender la idea específica que se espera del texto. De hecho, en la comprensión lectora es donde radica el error más común, puesto que la gran mayoría de respuestas aluden a otros pasajes del fragmento o a su idea general, en lugar de ser más específicos. Por el contrario, por norma general, los conectores han sido comprendidos correctamente, a excepción del “si bien”, en algunos no han percibido la concesión, y crean oraciones agramaticales (por lo que refiere a la semántica):

- a. *Si bien ella haya dicho “lo quería”, quiere decir que ya no le quiere.
- b. *Si bien ella haya dicho “lo quería”, no ha dicho lo quiero, cosa que significa que ahora no lo quiere.

• **Ejercicio 2**

Formado por solo una pregunta, se extraen oraciones de un pequeño párrafo de un artículo periodístico. Se han querido evitar los temas cuya aparición es recurrente, y resultan monótonos para los jóvenes (política, medio ambiente, economía...), en favor de una cuestión que puede resultar más de su interés, como puede ser la cantante internacional, Shakira.

⁵ Fíjese que se han utilizado frases con estructuras oracionales diferentes.

Identifica los referentes de los siguientes pronombres (marcados en el texto):

- [...] **que** ya se ha convertido siete veces en disco de platino.
su nuevo disco, 'Las mujeres ya no lloran'
- [...] **donde** ha cantado por primera vez 'Puntería', [...] *el Show de Jimmy Fallon*
- [...] **cuya** actuación puedes ver en el video principal de esta noticia.
de 'Puntería', su tema con Cardi B

Este ejercicio tan frecuente en las pruebas de competencias ha obtenido resultados bastante positivos, visto que han podido determinar correctamente los antecedentes. No obstante, el inconveniente radica en la compleción de las respuestas, pues en muchos casos no escriben la totalidad del sintagma que actúa de referente. Por ejemplo, en la primera oración, solo un 21% han anotado todo el sintagma, ya que las otras respuestas han sido solamente o “su nuevo disco” o “Las mujeres ya no lloran”. En el tercer caso, sucede lo mismo: la generalidad solo ha escrito “su tema con Cardi B”, aunque también se han olvidado del valor posesivo del nexos “cuya”, y nadie ha añadido el “de” inicial.

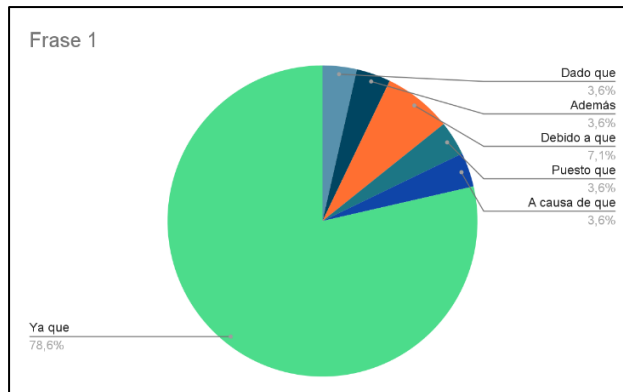
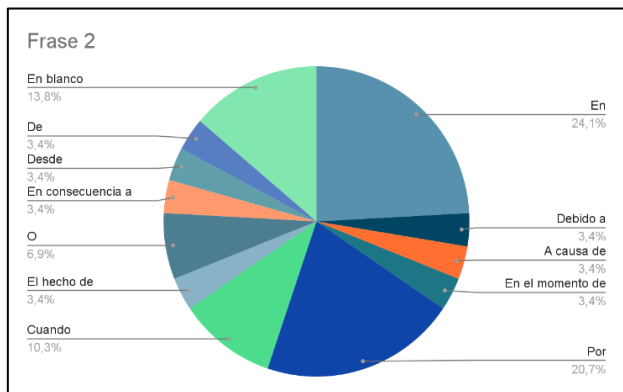
• **Ejercicio 3**

Apostamos, aquí, por un artículo de opinión, cuyo contenido, el amor a través de las aplicaciones de citas como Tinder, podía llamar más atención hacia el público juvenil.

1. Sustituye los nexos de las siguientes oraciones extraídas del texto por otros similares.

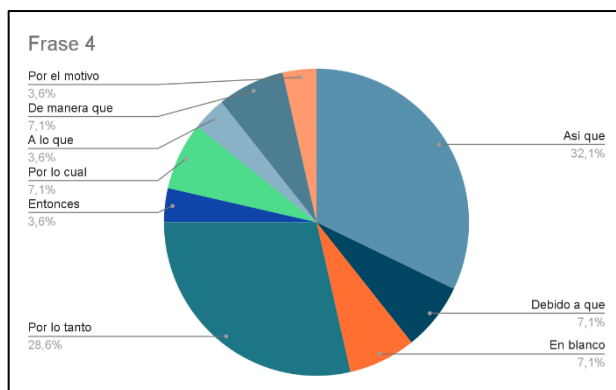
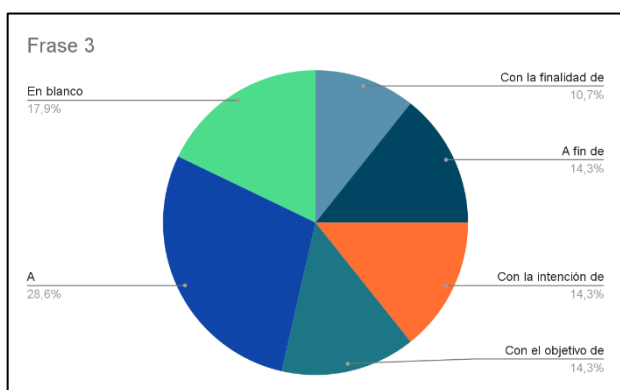
- Con la llegada de Tinder la intimidad da un súbito giro, **porque** se hace algo alcanzable rápidamente, superficialmente y volátilmente.
ya que, puesto que, dado que... causa
- Asimismo, David & Cambre (2016) comentan que **al** pasar por alto las cuestiones de cortejo o primer contacto de intimidad, se pasa por alto una primera impresión que regularmente.
como han pasado por... causa
- [...] aplicaciones como Tinder llegaron al mundo **para** instalarse como espacios propios de una modernidad líquida [...]
con el objetivo de, con el propósito de, con el fin de... finalidad
- [...] y las emociones ocupan segundos planos; **por lo que** se pregunta: [...]
pues, de ahí que, conque... consecuencia

El único requisito necesario era la noción propia sobre conectores. Se han obtenido los siguientes resultados:



Figuras 18 y 19: Gráfico de respuestas del ejercicio 3.1.

Como queda demostrado, los resultados de la primera oración difieren totalmente de los de la segunda: mientras que en la primera, solo un 3,6% no ha identificado el valor causal, únicamente un 27,5% ha acertado el segundo. Han surgido confusiones con muchos otros valores, principalmente, con el valor temporal (“cuando” y “en”), con un 34,4%. La pobreza léxica es igualmente palpable en los conectores causales, con prácticamente el 80% de “ya que”, que contrasta con la tercera frase, y la gran variedad de opciones de nexos finales correctos. Por añadidura, resulta curioso la gran cantidad de alumnos que han escrito la preposición “a” o que lo han dejado en blanco, en este ejemplo. Por último, en la cuarta oración, el conector consecutivo “así que” sigue siendo el más empleado (como en ejercicios previos); ha habido alguna vacilación con la causa (aprox. 10%), pero, en general, se ha resuelto sin problemas.



Figuras 20 y 21: Gráfico de respuestas del ejercicio 3.1.

2. Indique si las siguientes afirmaciones son V (verdaderas) o F (falsas).

- Tan pronto como Tinder fue creado, la celeridad pasó a un segundo plano. *F*
- Las primeras impresiones son esenciales, aun cuando Tinder no apuesta por ellas. *V*
- Bonavitta se cuestiona el valor del amor a causa del decrecimiento del amor líquido en nuestra sociedad. *F*

Nótese que en esta pregunta de verdadero y falso (como muchas pruebas de nivel), cada afirmación incluye un conector distinto –de uso menos cotidiano– para que, además de fijarse en la idea del texto, tuvieran que comprender estos elementos. Casi la mitad de los participantes acertaron las tres, aunque los que fallaron una erraron en la misma: la tercera. Podemos suponer este error colectivo a causa de la longitud de la oración.

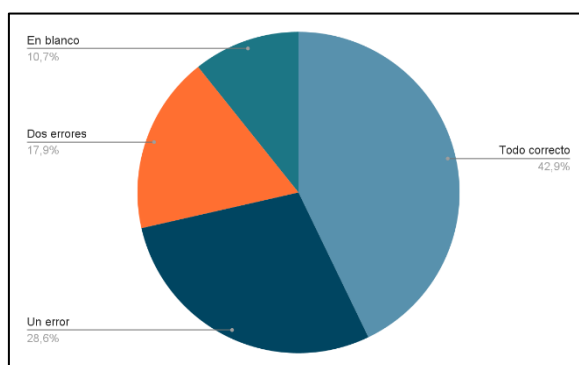


Figura 22: Gráfico de respuestas del ejercicio 3.2.

• Ejercicio 4

Al tomar como base una parte de la canción de la cantante Rosalía, quería destacar la infinitud de metodologías, con formas más creativas, que se pueden destinar al análisis de la lengua.

1. Crea una frase que signifique lo mismo que la que se ofrece, utilizando de forma obligatoria el conector entre paréntesis.

- Me da miedo cuando sales sonriendo pa' la calle, porque todos pueden ver los hoyuelitos que te salen. (Como)
Como todos pueden ver los hoyuelitos que te salen, me da miedo cuando sales sonriendo pa' la calle.

Mi objetivo, aquí, era comprobar cómo efectuaban la inversión oracional con la sustitución del nexos. Tan solo un 32% la ha realizado correctamente; del 68% restante, las respuestas han sido bastante variadas: tres respuestas en blanco, y catorce alumnos han ubicado el “como” en posición intermedia (a pesar de estar escrito con letra mayúscula, que proporcionaba una pista), cuya reformulación más común vinculaba el conector con valor modal: “Me asusta cuando sales sonriendo pa’ la calle, porque todos pueden ver como te salen los hoyuelitos”. Otros dos estudiantes han intentado reubicar el “como” en el inicio de la oración, de modo que la inversión, en este caso, está bien realizada, pero no han acabado de entender correctamente el significado de la frase: “Como cuando sales a la calle te salen esos hoyuelitos, me da miedo que salgas”.

2. Comenta cuál es el valor de "que" en estas oraciones:

- (Es) Tan bonita que amenaza. *Consecuencia*
- Y si no te agarro fuerte siento que será mi culpa. *Condición*

Con este ejercicio de reflexión, pretendía ir un paso más allá e introducir nociones que se explicarían en las siguientes sesiones. Mientras que en el primer ejemplo, el 50% lo han acertado, en el segundo, tan solo una persona ha respondido correctamente; dieciséis de ellos han anotado “causa”, que podría ser por la relación con la expresión “será mi culpa”. Otros nueve lo han conectado con “consecuencia”, supuestamente por entreverlo como el resultado de “y si no te agarro fuerte”.

7.3. Sesión 2: los valores de los conectores

Una vez conocido el nivel de los estudiantes, esta sesión se ha centrado en la explicación de los diferentes valores de los conectores. Poco a poco, se les ha detallado

cada grupo mediante una explicación teórica (en función de la clasificación previamente descrita) y ejemplos⁶, seguido de algún ejercicio práctico. Como ilustración, han tenido que completar la siguiente tarea, después de la descripción de los nexos temporales, modales y locativos:

1. Los conectores están desordenados. Colócalos en su posición correspondiente.
Sé que no debería hacerlo, pero **donde** me levanto, miro el móvil... Con la luz apagada, me paso un buen rato frente a esa pantalla **en cuanto** si no hubiera un mañana. **Antes de que** escucho el ruido del microondas, sé que debo prepararme: por suerte, **tan pronto como** me vaya a dormir el día anterior, me aseguro de poner la ropa **como** pueda verla por la mañana.
tan pronto como, como, en cuanto, antes de que, donde

Dado que el nivel de dificultad era progresivo, diseñé otras actividades más complejas, como los pares mínimos (de gran utilidad para la preparación a la Selectividad), a través de los cuales el alumnado debía interpretar adecuadamente las oraciones y, al mismo tiempo, distinguir los dispares significados de los nexos (habilidad que todavía hay que perfeccionar, como había quedado demostrado en la sesión anterior).

2. ¿Qué diferencias encontramos entre los “como” de las dos oraciones?

- Has hecho el examen **como** si no hubieras estudiado nada.
- **Como** has suspendido el examen, tienes que ir a recuperación.

4. ¿Qué diferencias de significado existen entre las dos frases?

- A no ser que apruebe el examen, Miguel no irá a la fiesta.
- Por mucho que apruebe el examen, Miguel no irá a la fiesta.

Por tanto, han podido distinguir con más claridad el “como” causal del modal, el “mientras” temporal del “mientras que” concesivo, u otras estructuras oracionales paralelísticas. La diferenciación entre las proposiciones causales y consecutivas, que entablaba cierta complicación para los alumnos, también se ha podido resolver.

Para completar esta tipología de ejercicios, se les proporcionaban unos minutos de reflexión para poder corregirlos posteriormente, aunque también intentaba buscar su participación activa con preguntas colaborativas, tales como la creación de frases con conectores. De sus ejemplos, resaltamos la importancia de la adecuación al nivel de formalidad de la situación comunicativa, es decir, solían añadir un término propio del registro culto (para denotar más entendimiento) en situaciones más estándar, por lo que quedaba demasiado forzado.

⁶ El enlace de la presentación de diapositivas empleada aparece en el apartado de anexos.

Una vez finalizada toda la explicación, tuvieron que completar un ejercicio de síntesis para repasar y aclarar dudas. Para facilitárselo, les marqué el número de oraciones correctas e incorrectas.

De las 8 frases, en 4 el conector está utilizado de forma correcta, y 4 que no. Identifica el valor de cada conector, encuentra las erróneas y corrígelas.

1. Fuimos al cine, aun cuando no habíamos acabado la tarea. *correcto, concesivo*
2. Apenas he visto el mensaje, te he llamado. *correcto, tiempo*
3. Tienes que actuar conforme la policía te ha ordenado. *correcto, modo*
4. No te metas aunque no te toca; no te importa. *error → donde, lugar*
5. Te doy mi pulsera por lo que no te olvides de mí. *error → para que, finalidad*
6. Vas a dormir a casa de tus abuelos, ya que tienes que portarte bien. *error, por lo que → consecuencia*
7. Aunque llegues a casa, quitate los zapatos. *error → siempre que, condicional / temporal → cuando*
8. Dímelo ya, que me voy. *correcto, causa*

A través de sus correcciones, podemos entrever todavía algunas dificultades: el caso más problemático ha sido el de 4, en que la gran mayoría han confundido el conector temporal, propio de la expresión coloquial “meterse donde no te toca”, con un causal. La frase 5 ha resultado ser otra situación conflictiva por la distinción entre finalidad y consecuencia. Del mismo modo, han surgido dudas con los conectores menos usuales como “aun cuando” o “conforme”. No obstante, la última oración, que consideraba más compleja, se resolvió satisfactoriamente.

Por último, se propuso el trabajo con un texto más amplio, para detectar su efecto en la comprensión lectora. A partir de un fragmento del texto clásico de *Lazarillo de Tormes*, trabajado precisamente ese curso, tenían que responder cinco preguntas: dos eran de respuesta breve, focalizadas en alguna idea específica del texto y cuya respuesta en el fragmento estaba introducida por un nexo; si bien, tan solo el 42% de la clase escribió las respuestas correctas en su totalidad.

También constaba de dos preguntas tipo test, donde las propias respuestas contenían diferentes conectores. A pesar de que la primera ha resultado ser más evidente para el alumnado (71% de aciertos), en la segunda, nadie ha llegado a atinar; entre dos respuestas parecidas, los estudiantes han sido influenciados por la idea general que pueden deducir de la obra ya conocida, y no tanto con la lectura delimitada del propio fragmento.

Una última pregunta de identificación de conectores terminaba de consolidar esas nociones puramente teóricas, además de facilitar la estructura del texto trabajado.

7.4. Sesión 3: orden oracional y referentes

El orden oracional es un factor que no se suele tener en cuenta en el momento de interpretar una frase, de ahí que nos centramos primero en este aspecto. Mediante una gran variedad de ejemplos (con conectores de diferentes tipos), les mostré los patrones que suelen seguir en caso –o no– de inversión oracional⁷; se recalcó especialmente el papel crucial de la coma, puesto que en ejercicios previos, no la añadían.

7. Completa las siguientes frases sin cambiar el significado de la oración previa, e identifica su valor.

- Te pido perdón, ya que aprecio tu figura.
 - Como...
- Te lo tienes que comer, aunque no te guste.
 - Si bien
- He estudiado esto para que pueda cumplir mi sueño.
 - Con el fin de...

Esta actividad de consolidación no solamente permitía dominar la estructura de una frase con conector, sino también repasar sus valores (sesión previa). Los resultados fueron muy satisfactorios, aunque se les recordó que se deben emplear todos los elementos de la frase original para hacer la inversión, es decir, incluir también los verbos modales, que varios alumnos olvidaron (como el “poder” del tercer caso).

Posteriormente, nos centramos en la identificación de referentes. Después de la explicación teórica⁸, se puso en práctica mediante 6 fragmentos de artículos periodísticos actuales; además de saber localizar el antecedente, tenían que determinar su función en la subordinada.

Saltburn es a *Downton Abbey* lo que *Such Brave Girls* a *Las chicas Gilmore*. Estoy muy orgulloso de esta comparación, pero no descarto **que** en alguno de los episodios de esta comedia británica **que** todavía no he visto, la hagan sus protagonistas (El Mundo, 30/03/24).

Este fue un enunciado capcioso, ya que debían divisar la falta de referente del primero (por no ser ninguna oración subordinada de relativo), mas solo la mitad de la clase lo reconoció. De hecho, con las correcciones se comprobó que, de forma generalizada, los estudiantes realizaron bastantes errores.

Kratom, la nueva droga de alto poder adictivo y **cuyo** consumo puede causar la muerte (Nova Ciencia, 14/04/24).

⁷ Se trata de la teoría explicada en su correspondiente apartado, véase 6.2.

⁸ Véase apartado 6.3.

Como en este ejemplo, donde un determinante relativo que denote posesión, hace al alumnado olvidar el requerimiento de la preposición “de” del antecedente, y muestra dificultades para determinar su función sintáctica.

Para finalizar la sesión de forma más amena, se llevó a cabo una actividad interactiva bastante completa, pues desarrollaban la competencia lectora, el trabajo en grupo, la producción oral y la escrita. Como si de un juego de rol se tratara, a cada grupo (de aproximadamente 4 personas) se le asignaba un tema con unas instrucciones específicas, como el siguiente.

1) Este viernes tiene lugar la cena entre alumnos y profesores que vosotros habéis querido organizar para afianzar el vínculo entre todos. En este momento, os reunís a fin de terminar de acordar los últimos preparativos. Tendréis que compartir esos detalles con todos los demás, ya que deben saber las instrucciones. Podéis tener en cuenta aspectos como el vestuario, el horario, la comida...

Debían redactar un texto breve, siempre incluyendo conectores y oraciones subordinadas de relativo (con referentes explícitos). Una vez leídos en voz alta, comprobé que no todos entendieron el formato del escrito, dado que redactaron un diálogo. En general, emplearon un registro demasiado coloquial, incluso tono burlesco, que contrastaba con la adición de conectores de registro más formal. Por añadidura, para demostrar su conocimiento sobre los nexos, intentaron añadir uno en cada oración, y parecía demasiado forzado. Pese a estos comentarios, hubo algunos grupos que sí crearon textos completos, cohesionados y coherentes⁹.

7.5. Sesión 4: la prueba de confirmación

El último día, se les entregó un pequeño ensayo de actividades, similar al de la sesión introductoria, para comprobar el posible efecto de la implementación de estos conocimientos. Su estructura consta de tres ejercicios, los dos primeros fundamentados en un texto, respectivamente, y el tercero, de producción escrita.

- **Ejercicio 1**

Formado por cuatro preguntas formuladas a partir de un fragmento del texto literario, *Himmelweg* (2004).

1. ¿Por qué aceptaron al narrador en la Cruz Roja en el segundo intento?

Porque tenía conocimientos de alemán, que lo convertía en alguien valioso. También, porque nadie quería ir a Alemania en ese momento.

⁹ Véase en los anexos algunos ejemplos de textos.

Una primera pregunta de comprensión lectora en la que, con la excepción de dos estudiantes, se resolvió satisfactoriamente.

2. Identifica el conector de las siguientes oraciones, indica su valor y escribe un sinónimo:

- Siempre me ha importado la gente, por eso elegí trabajar en la Cruz Roja.
Por eso → consecuencia. Por tanto.
- Cuando pude salvar la vida de un hombre, lo hice.
Cuando → tiempo. En el momento que
- Pese a todo, tengo algunos recuerdos buenos de aquel tiempo.
Pese a → concesión. A pesar de
- Será ejecutado si este hombre es ejecutado.
Si → condición. En el caso que

Sin embargo, los resultados del segundo ejercicio contrastan considerablemente, aun cuando seguía la misma estructura que otros realizados en sesiones previas: por una parte, cinco personas han únicamente señalado los conectores y, por otra, solo tres lo han completado todo a la perfección. De los restantes, vamos a analizarlos frase por frase sus respuestas:

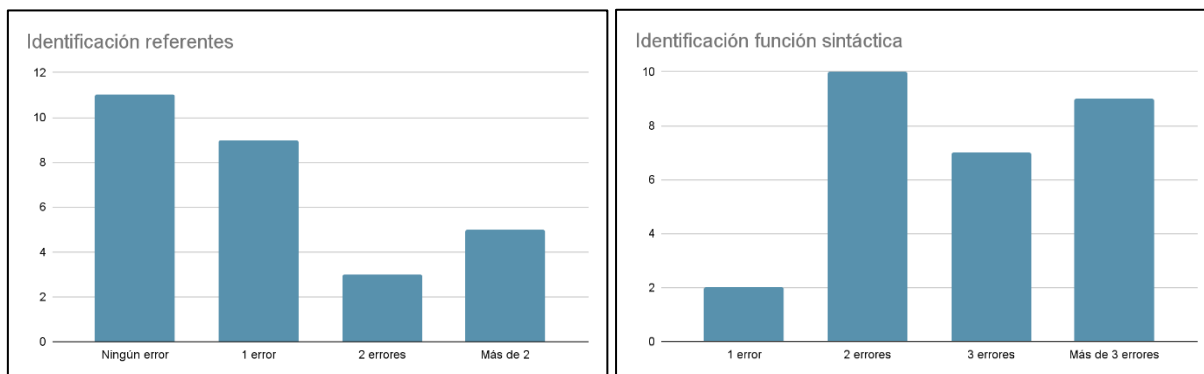
El valor consecutivo del primer nexos ha sido acertado por cinco de los veinte restantes, que lo han confundido por el causal, dificultad que desde el inicio se vislumbraba. El temporal no ha presentado complicaciones. El concesivo ha sido descifrado por seis, aunque cinco de ellos han añadido un sinónimo correcto, aun sin saber escribir el valor. Cinco personas han hallado el condicional. A pesar de los malos resultados, por lo que refiere a los sinónimos, han mostrado mucha más variedad léxica, como “por ende”, “en cuanto”, “siempre que”...

3. Identifica los referentes de los nexos de las siguientes oraciones (en el caso de que tengan referente). Escribe, también, la función sintáctica que tienen dentro de la oración subordinada.

- [...] **que** está preso en Inglaterra.
Un piloto alemán. S
- [...] **que** nos había cedido el Gobierno alemán.
Una casa. CD
- [...] **que** podría hacer algo por la gente.
NO
- [...] **en que** se mezclan el trabajo y la vida [...]
Una de esas conversaciones. CCL
- [...] **que** había sido dueño de aquella casa
El hombre. S
- [...] **en que** aparecían él, su mujer y su hija.
Un retrato. CCL

Este ejercicio de identificación de referentes también se había trabajado suficiente. Tenían dos tareas: primero, identificar el antecedente; como observamos en el gráfico de la izquierda, la mayoría lo han completado correctamente, incluso teniendo en cuenta la oración que no tenía referente. De hecho, este caso más complicado ha sido el único error

de los que han cometido uno. Por lo que refiere a la segunda tarea, determinar su función sintáctica, divisamos muchas más confusiones (gráfico de la derecha). Los que han fallado dos ha sido a causa de las frases cuarta y sexta, las más difíciles, pues estaban introducidos por la preposición “en”.



Figuras 23 y 24: Gráficos de respuestas del ejercicio 1.3. (Prueba confirmación)

El siguiente ejercicio de vocabulario sigue una estructura que ya apareció en la primera prueba, si bien solo un 35% lo han solucionado de forma correcta, mientras que un 10% han fallado las dos oraciones; el 55% restante ha fallado exactamente la segunda, interpretada como causa¹⁰ o como concesión. Los sinónimos proporcionados, en cambio, muestran gran variedad; por ejemplo, con valor concesivo (primera frase) encontramos “aunque”, “aun así”, “en cambio”, “sin embargo”, “aunque”, etc. Resulta curioso como a pesar de anotar el nexos apropiado en el contexto, en ocasiones, no escriben el término correspondiente con su valor.

4. Muchas oraciones del texto están separadas por signos de puntuación, aunque podrían unirse mediante conectores. Intenta fusionar las siguientes secuencias de oraciones a través de la adición de un conector apropiado; a continuación, señala el valor del conector añadido.

- Nadie quería venir a Alemania en aquel momento. Yo acepté en cuanto me lo propusieron.

A pesar de que nadie quería venir a Alemania en aquel momento. Yo acepté en cuanto me lo propusieron. → concesión.

- Con los alemanes no nos relacionábamos. Teníamos las relaciones mínimas con ellos, las necesarias.

Con los alemanes no nos relacionábamos, de modo que teníamos las relaciones mínimas con ellos, las necesarias. → consecuencia.

• Ejercicio 2

El texto principal es aquí más breve e informal, puesto que se trata de una entrada de un blog en la página web *Forocoches*.

¹⁰ En este caso, podría llegar a comprender la relación causal que establecen, podría ser lógico, aunque la consecutiva es la más adecuada.

1. Comenta cuál es el valor de "que" en estas oraciones (marcados en el texto); además, añade un conector que posea el mismo significado.

- [...] no tenía que irse al día siguiente, **que** no la echaría.
Causa – ya que
- [...] no quiero eso en mi futuro, **que** soy una persona que lucha por mejorar [...]
Causa – dado que
- Me harta tanto **que** la dejo.
Consecuencia – , por lo que

Esta actividad, que en la primera sesión parecía dificultosa y se trabajó posteriormente, comparte resultados parecidos con el ejercicio anterior. Así, el estudiante es capaz de escribir un conector apropiado –la mayoría ha acertado las 3–, pero no el valor que denotan –tan solo 4 alumnos han escrito bien los 3 significados.

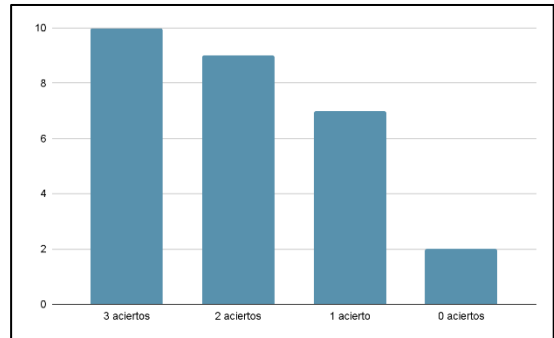


Figura 25: Gráfico de respuestas del ejercicio 2.1.

2. Identifica los nexos de las siguientes oraciones extraídas del texto y sustitúyelos por otros similares. Intentad no utilizar los más básicos ni repetirlos.

- Ella no tenía dinero, por lo que lo compré yo solo.
Por lo que – de modo que
- Yo me hice cargo de todos los gastos como es lógico, porque es mío.
Porque – puesto que
- Quiero que me devuelva lo que tiene mío y yo darle lo suyo aunque me dice que no.
Aunque – a pesar de que

Se trata de un ejercicio de conocimiento de conectores con la misma estructura que uno inicial, por lo que resultaba muy interesante para poder comparar los resultados. Por mucho que la mayoría no lo han realizado todo perfecto, está bien saber que, por lo general, se han entendido. Se ha detectado igualmente su incapacidad para distinguir el valor concesivo del adversativo (en varias respuestas ha aparecido la conjunción “pero”).

Especialmente en las dos primeras oraciones, se ha demostrado tener una mayor riqueza léxica. Es cierto que aquellos términos más usados no han cambiado (“así que” y “ya que”), los porcentajes han menguado, a favor de una mayor heterogeneidad de opciones.

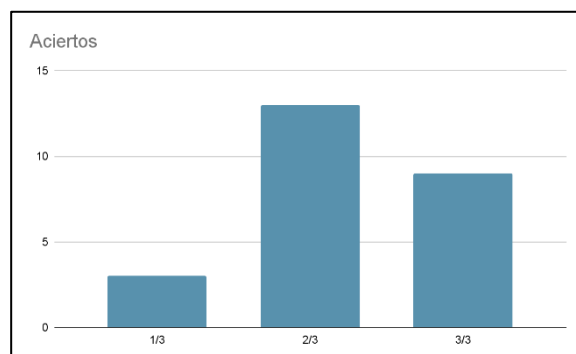
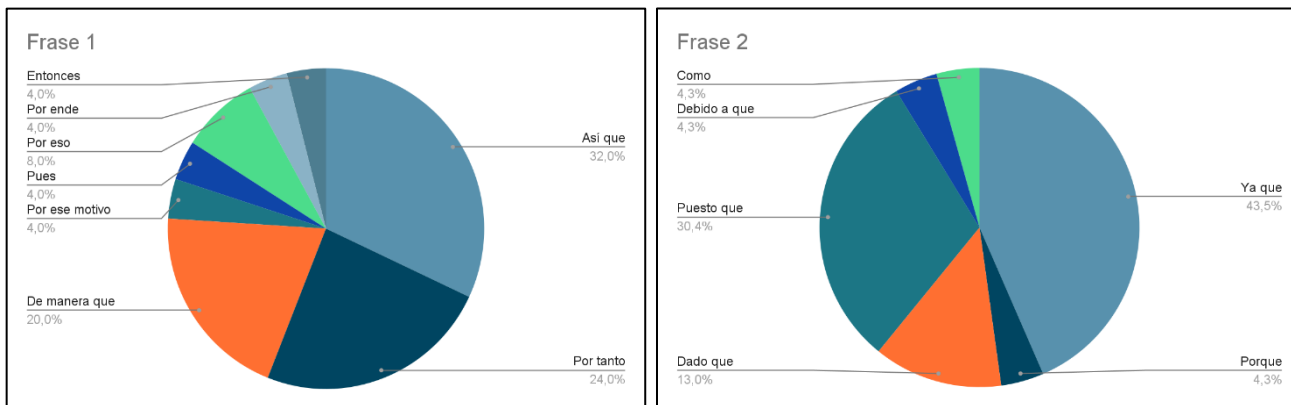


Figura 26: Gráfico de aciertos del ejercicio 2.2.



Figuras 27 y 28: Gráficos de respuestas del ejercicio 2.2.

El último ejercicio está enfocado en otro aspecto trabajado en clase, el orden oracional. Se ha obtenido una mejora notable, pues el 60% del aula ha acertado las 4 oraciones, y prácticamente el 40% restante únicamente han fallado una. El uso correcto de las comas se ha incrementado, a excepción de la última oración, en la que casi la totalidad del alumnado se la ha olvidado.

3. Completa las siguientes frases sin cambiar el significado de la oración previa.

- Acepto consejos aunque veo pocas opciones que no sean la de tirarlo todo a la basura.
 - A pesar de que *veo pocas opciones que no sean la de tirarlo todo a la basura, acepto consejos.*
- Le dije que si no me lo devuelve, lo tiraré todo.
 - Lo tiraré todo *si no me lo devuelve.*
- Discutimos porque ella sabe mi situación económica, pero no me echa una mano y se gasta todo lo que cobra.
 - Como *ella sabe mi situación económica, pero no me echa una mano y se gasta todo lo que cobra, discutimos.*
- Tampoco quería comprarlo con ella, así que me vino hasta bien.
 - Me vino hasta bien, *dado que tampoco quería comprarlo con ella.*

• **Ejercicio 3**

EJERCICIO 3

Producción escrita. ¿Qué consejos le darías al chico del texto del ejercicio anterior? Escribe un texto de unas 60-70 palabras utilizando conectores y oraciones subordinadas de relativo (con antecedente). Subraya los conectores empleados y los referentes.

Para finalizar, era necesaria una tarea de producción escrita, ya que es un buen ejercicio de síntesis, que incluso podría tener efecto en esta otra área de la lengua.

Los conectores más frecuentes han sido los causales, en particular “porque”, “ya que” y “puesto que”, seguidos de los consecutivos, con “así que” (siguiendo la misma línea de los ejercicios), pero además, destacamos el condicional “si” y el final “para que”.

Son nexos bastante prototípicos, aunque convenientes en este contexto, no tan formal. La adaptación en la situación comunicativa, por tanto, se ha realizado cabalmente; de igual forma, no se ha procurado añadir forzosamente un conector diferente en cada frase (como sí habían realizado anteriormente). Varios textos, incluso, contienen oraciones con estructuras invertidas, que demuestra una buena aplicación de la teoría aprendida.

Por lo que refiere a los referentes, la utilización de oraciones subordinadas de relativo es muy recurrente y natural en nuestra lengua, por lo que al tener la obligación aquí de añadirlos, escriben frases más artificiosas; de hecho, aparecen en casos que no están marcados, pues se escriben de forma instintiva. Por tanto, tienen que trabajar más este aspecto, también porque, en ocasiones, han destacado “que” que poseen otras funciones (sin referente).

- **Alumnos comparativos**

Dos alumnos no asistieron el día de las explicaciones teóricas, pero sí el último día, de modo que considero relevante comparar sus respuestas con los que sí participaron en las sesiones.

La principal diferencia recae en la identificación de los valores de los nexos, ya que han dejado en blanco esos espacios o han intentado ofrecer explicaciones (en lugar de escribir “causal”, se ha especificado “que justifica”). En ofrecer sinónimos, también se ha dejado en blanco o con ejemplos extremadamente básicos, tales como “porque” o “ya que”.

En las actividades de referentes, un estudiante ha podido escribir bien prácticamente todos los antecedentes; no obstante, no estaban completos, pues carecían de determinantes, y no sabían reconocer su función sintáctica. La otra persona ha optado por dejarlo en blanco. Estas diferencias no son visibles en el ejercicio de inversión oracional, pues ambos han demostrado tener un nivel que se ajusta a la media.

8. Discusión de los datos

Una vez expuestos todos los resultados de forma objetiva, es el momento de intentar obtener unas conclusiones válidas. Para ello, se han tenido en cuenta tanto la evolución desde la primera sesión hasta la última, como las respuestas de los alumnos que solamente asistieron a la última.

Primeramente, destacamos la mayor identificación de conectores en los textos; a diferencia de los ejercicios iniciales, como 1.4. o 3.1., donde incluso escribían la

conjunción copulativa “y”, ahora se han propuesto sinónimos más adecuados y variados. Asimismo, se ha experimentado una mejora en el reconocimiento de los diferentes sentidos de “que” (que inicialmente costaba), de forma que pueden aplicarlo de forma más conveniente para la comprensión del texto *per se*.

Podemos constatar que han podido enriquecer su lexicón, aunque a causa de la costumbre y el hábito, de forma natural suelen recurrir a los mismos vocablos; “así que” y “ya que” son sus conectores por excelencia. El mayor inconveniente radica en su incapacidad para etiquetar los nexos con su valor correspondiente, de modo que se necesita más tiempo para adoptar la clasificación. La diferenciación entre proposiciones causales y consecutivas es la más significativa, ya que puede comportar mayor problemáticas en la interpretación de los textos. En los casos de detección de un valor inapropiado, significa que no se entiende una idea específica del texto trabajado (ya sea la intención del autor, el orden de los acontecimientos, el objetivo final...) y, por consiguiente, se tenderá a fallar en las preguntas de comprensión; por ejemplo, concebir consecuencia ante un caso de concesión (ejercicio 1.4.) implica no entender la intención de contraposición del autor.

En segundo lugar, se ha notado una amplia mejoría en la identificación de referentes. En la tercera sesión, se produjeron de forma generalizada bastantes errores que al final mostraron mejora, sobre todo en la importancia de escribir la totalidad del sintagma (y no solo el núcleo, como al principio). Si bien, el trabajo con proposiciones introducidas por ejemplos más complicados, como “cuyo” o por preposiciones, todavía parece una tarea intrincada, así como sucede con la distinción de su función sintáctica. Esta dificultad también se divisa en la identificación de este tipo de estructuras con un texto propio (ejercicio de producción escrita).

En tercer lugar, por lo que al orden oracional se refiere, el alumnado lo ha entendido perfectamente; estructuras como las iniciadas por el conector causal “como” (4.1.), que costaban de estructurar en un inicio, ahora hasta las redactan en sus escritos. No obstante, la ausencia de comas en posiciones clave sigue siendo un grave inconveniente; se ha podido detectar que las comas que se colocan antes del conector, situado en medio, tienden a olvidarse con más frecuencia (3.1.).

Por añadidura, queda demostrado que el uso apropiado y coherente de los conectores y de oraciones con referentes permite potenciar otros aspectos de la lengua, como la producción oral y la escrita, competencias esenciales para numerosos aspectos de la vida.

Quería también añadir un comentario que es ajeno a estos temas concretos, pero es determinante: durante todo este proceso, se han detectado infinidad de faltas de ortografía; muchas de ellas causadas por el contacto directo con la lengua catalana, como términos trabajados (como “consecuencia”), el uso de la i latina con valor adicional o el empleo de la tilde en palabras básicas (“es”, “son”...).

En última instancia, quería dejar de lado el contenido, para hacer mención a la metodología empleada. La aplicación de diversas tipologías de ejercicios –desde preguntas tipo test, de verdadero o falso, hasta de creación de textos orales o escritos– siguiendo una dificultad progresiva, es fundamental para el proceso de aprendizaje del alumnado; en particular, quería enfatizar la gran utilidad de los pares mínimos, pues la observación de dos secuencias muy parecidas y el consiguiente reconocimiento de diferencias ha resultado muy eficiente en estas sesiones. Del mismo modo, la aparición de tipologías textuales diferentes de textos clásicos o literarios, como canciones o blogs de internet, permiten trabajar igualmente la lengua; de hecho, pueden llegar a ser más amenos, creativos y cotidianos, pues muestran la lengua real de la población.

9. Conclusiones

Desafortunadamente, no se ha podido ratificar por completo nuestro objetivo inicial, puesto que no se ha demostrado de forma muy notoria el impacto de los conectores propios de la subordinación en la comprensión lectora, especialmente por la limitación de espacio y tiempo que condiciona este trabajo. No obstante, sí se han cumplido los otros fines propuestos, e igualmente se han podido extraer grandes aprendizajes.

Primeramente, el nivel de comprensión lectora en Cataluña ha experimentado una fuerte disminución, que va más allá de la creciente desmotivación estudiantil causada por la digitalización actual, pues se trata de una cuestión colectiva que involucra a toda la comunidad, incluyendo los significantes roles familiares, docentes y gubernamentales (primer objetivo). Es cierto que la LOMLOE dota de una mayor relevancia a la lectura a través de numerosas competencias del currículo y de diversos requerimientos fundamentales en los centros; si bien, carecen de fundamento práctico, sobre todo dada la ausencia de recursos suficientes.

Igualmente, hemos podido descubrir que tanto las competencias requeridas como sus sistemas de evaluación realizan un intento por ajustarse a las necesidades actuales: hacen especial hincapié en la identificación de la estructura textual, de las ideas más

relevantes, así como de la extracción de conclusiones propias a través de la lectura. Para ello, se abren a diversidad de tipologías textuales y de ejercicios prácticos (de selección múltiple, respuesta corta, verdadero o falso, etc).

No obstante, la mayor problemática lingüística detectada radica en el intento de trascender la información facilitada, tanto desde el punto de vista de la organización (cohesión, coherencia) como del contenido (léxico, sintaxis). Al fin y al cabo, todo está relacionado: la incapacidad para reconocer el valor de un nexo de una oración subordinada (especialmente de uno menos prototípico) implica pobreza léxica y la incompreensión del verdadero significado del texto.

Asimismo, hemos comprobado que sí existe una fuerte relación entre el conocimiento de estos conectores y la competencia lectora (segundo objetivo). Ante tal evidenciada afirmación, se esperaban unos resultados más notables en su aplicación práctica, aunque sí se han observado mejoras. Después de cuatro sesiones de análisis minucioso de los conectores de las oraciones subordinadas (tercer objetivo), teniendo en cuenta aspectos tan destacables como su valor, el orden oracional y la identificación de referentes, se han presentado mejoras principalmente en la detección de los antecedentes completos o el uso y entendimiento de marcadores con mayor naturalidad.

Dadas las limitaciones de tiempo y recursos, queda demostrado que el aprendizaje de un aspecto de la lengua es un proceso complejo, y la comprensión lectora, al fin y al cabo, abarca una gran multitud de componentes y circunstancias, cuya mejora solo puede apreciarse, de forma más completa, con una observación en un período significativamente superior de tiempo. Los estudiantes necesitan aprender y practicar estrategias de lectura variadas, como nuestras propuestas de carácter gramatical, para desarrollar la comprensión lectora a largo plazo. En efecto, la exposición a un gran abanico de estilos textuales y a temáticas que se acerquen más al interés de los jóvenes es esencial para desarrollar la motivación y la habilidad lectora.

Por ende, esta monografía representa una pequeña semilla para un posible largo camino de investigación. Un trabajo de los conectores en los textos que sea más progresivo puede llegar a facilitar la obtención de conclusiones más determinantes. Además, han surgido otras dificultades lingüísticas relacionadas con la comprensión lectora que pueden resultar muy interesantes como futuras herramientas de análisis. Otra posible rama de estudio supondría la observación de los conectores aplicados a otros aspectos de la lengua, como la producción escrita u oral, igualmente necesarias, como se ha constatado.

Por último, este trabajo me ha ofrecido la gran oportunidad de conocer de primera mano el papel de un profesor: poder crear una propuesta metodológica propia desde cero, vivir la experiencia de explicar conceptos de lengua ante una verdadera aula y corregir todas sus actividades. No es una profesión fácil, pues las necesidades del alumno se anteponen a las individuales a través de tareas que conllevan tiempo y creatividad. Sin embargo, resulta muy reconfortante observar en un alumno una evolución, por mínima que sea, y, al final, he podido reforzar todavía más mi vocación por esta compleja profesión.

En definitiva, si unimos organización y comprensión del texto, el estudiante puede alcanzar una interpretación un poco más exitosa del texto que procesa. Conectar para comprender es, por tanto, solamente el primer paso...

10. Bibliografia

CEDRO (2022). *Principales resultados de los hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*. Madrid.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu (2018). *Marc conceptual de competència lectora. PISA 2018*. Barcelona. Disponible en: <http://csda.gencat.cat/ca/arees-actuacio/publicacions/colleccio-documents/38-marc-conceptual-pisa-2018/> [Fecha de consulta: mayo de 2024].

Corral, C. (2010). *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo* [Tesis, Universidad de León]. BULERIA. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26905> [Fecha de consulta: mayo de 2024].

Cortés, P. (2023). Informe PISA: Catalunya, la segunda autonomía tras Canarias con más casos de bullying en las aulas. *el Periódico*. Disponible en: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20231208/informe-pisa-bullying-catalunya-espana-mundo-95599149> [Fecha de consulta: marzo de 2024].

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. Barcelona. Disponible en: <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-cat-cast.pdf> [Fecha de consulta: mayo de 2024].

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2022). Decret 175/2022 de ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762: 1-491.

Domínguez, N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arco/Libros.

Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (2014). *La literatura a l'aula. Competències bàsiques. Àmbit lingüístic. Dimensió literària i comunicativa*. Barcelona. Disponible en:

<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-literatura-aula.pdf> [Fecha de consulta: mayo de 2024].

Farreras, C. (2023). Competencias básicas: caen castellano y catalán y matemáticas no remonta. *La Vanguardia*. Disponible en:

<https://www.lavanguardia.com/vida/20231012/9294689/competencias-basicas-caen-castellano-catalan-matematicas-remonta.html> [Fecha de consulta: marzo de 2024].

López, H. (2023). Catalunya se desploma en comprensión lectora y se sitúa a la cola de España y Europa. *elPeriódico*. Disponible en:

<https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20230529/catalunya-desploma-comprension-lectora-situa-cola-espana-pirls-88041941> [Fecha de consulta: marzo de 2024].

Martí, M., Torrens, M. (2001). *Construcción e interpretación de oraciones: los conectores oracionales*. Edinumen.

Medina, I. (2019). *Efectos de los conectores causales y adversativos sobre la comprensión lectora de textos expositivos* [Tesis, Universidad Autónoma de Querétaro]. TESIUAQ. Disponible en: <https://ri-ng.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/10162> [Fecha de consulta: mayo de 2024].

Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo. *Boletín Oficial del Estado*, 76: 41571-41789. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con> [Fecha de consulta: mayo de 2024].

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes del Gobierno de España (2023). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Madrid. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/

[Fecha de consulta: mayo de 2024].

Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *Verba: Anuario galego de filoloxia*, 20: 141-170. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=49468> [Fecha de consulta: mayo de 2024].

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

Riart, M. (2023). Catalunya, a la cua en inversió educativa. *Diari ARA*. Disponible en: https://www.ara.cat/societat/educacio/catalunya-cua-inversio-educativa_130_4887231.html [Fecha de consulta: marzo de 2024].

Ripoll, J. (2023). *Un marco para el desarrollo de la comprensión lectora*. Madrid.

Rodríguez, P. (2023). Catalunya se pregunta por qué se ha hundido más que el resto de España en PISA. *elDiario.es*. Disponible en: https://www.eldiario.es/catalunya/catalunya-pregunta-hundido-resto-espana-pisa_1_10748162.html [Fecha de consulta: marzo de 2024].

Rodríguez, M. (2005). El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales. *Cognitiva*, 17(1): 85-108. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1078421> [Fecha de consulta: junio de 2024].

Rosas, M. (2000). Léxico y comprensión lectora. *En torno al sustantivo y adjetivo en el español actual: aspectos cognitivos, semánticos, (morfo)sintácticos y lexicogenéticos*: 121-132. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5238> [Fecha de consulta: mayo de 2024].

Shanahan, M. (2022). *Talking About Large Language Models*. Londres.

Schmitt et al. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1): 26-43. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x> [Fecha de consulta: junio de 2024].

Scott, C., Balthazar, C. (2013). The Role of Complex Sentence Knowledge in Children with Reading and Writing Difficulties. *Perspect Lang Lit*, 39(3): 18-30. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4373700/> [Fecha de consulta: junio de 2024].

Vallespín, I. (2023). Los alumnos de Cataluña finalizaron la ESO con el nivel histórico más bajo en Lengua Catalana y Castellana. *El País*. Disponible en: <https://elpais.com/espana/catalunya/2023-10-11/los-alumnos-de-cataluna-finalizaron-la-eso-con-el-nivel-historico-mas-bajo-en-lengua-catalana-y-castellana.html> [Fecha de consulta: marzo de 2024].

Varillas, H. (2022). Librería Virtual "Fundación Formando Ciudadanía". Disponible en: <https://libreriavirtualhermesvarillas.blogspot.com/> [Fecha de consulta: abril de 2024].

Vegas, M. (2018). Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la Educación Primaria. *ESE: Estudios sobre educación*, 308: 308-310. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7267314> [Fecha de consulta: junio de 2024].

11. Índice de figuras

Figura 1: Ejercicio creativo relacionado con la estructura (PISA)	17
Figura 2: Ejercicio creativo relacionado con la estructura (PISA)	17
Figura 3: Ejercicio de identificación de significados (PISA)	18
Figura 4: Ejercicio de identificación de significados (PISA)	18
Figura 5: Ejercicio de conectores (Competencias básicas)	18
Figura 6: Ejercicio de orden cronológico (Competencias básicas)	18
Figura 7: Ejercicio de sinonimia (Competencias básicas)	19

Figura 8: Ejercicio de identificación de referentes (Competencias básicas)	19
Figura 9: Ejercicio de signos de puntuación (Competencias básicas)	19
Figura 10: Ejercicio de desarrollo (Competencias básicas)	19
Figura 11: Ejercicio de síntesis, común en cada examen (PAU)	20
Figura 12: Ejercicio de sinonimia (PAU)	20
Figura 13: Ejercicio de identificación de referentes (PAU)	20
Figura 14: Tabla de conectores subordinados según su valor	25-26
Figura 15: Gráfico de la respuesta del ejercicio 1.4. (Prueba verificación)	33
Figura 16: Gráfico de la respuesta del ejercicio 1.4. (Prueba verificación)	33
Figura 17: Gráfico de respuestas del ejercicio 1.4. (Prueba verificación)	34
Figura 18: Gráfico de respuestas del ejercicio 3.1. (Prueba verificación)	35
Figura 19: Gráfico de respuestas del ejercicio 3.1. (Prueba verificación)	35
Figura 20: Gráfico de respuestas del ejercicio 3.1. (Prueba verificación)	36
Figura 21: Gráfico de respuestas del ejercicio 3.1. (Prueba verificación)	36
Figura 22: Gráfico de respuestas del ejercicio 3.2. (Prueba verificación)	36
Figura 23: Gráficos de respuestas del ejercicio 1.3. (Prueba confirmación)	44
Figura 24: Gráficos de respuestas del ejercicio 1.3. (Prueba confirmación)	43
Figura 25: Gráfico de respuestas del ejercicio 2.1. (Prueba confirmación)	43
Figura 26: Gráfico de aciertos del ejercicio 2.2. (Prueba confirmación)	44
Figura 27: Gráficos de respuestas del ejercicio 2.2. (Prueba confirmación)	45
Figura 28: Gráficos de respuestas del ejercicio 2.2. (Prueba confirmación)	45

12. Anexos

12.1. Documento para el alumnado. Sesión 1

Nombre y apellidos:

CONECTAR PARA COMPRENDER

EJERCICIO 1

NATURALMENTE, puesto que se había casado con Allende, era lógico pensar que alguna vez debió sentir algo por ese hombre. Debo decir que este problema, que podríamos llamar "el problema Allende", fue uno de los que más me obsesionaron. Era varios los enigmas que quería dilucidar, pero sobre todo estos dos: ¿lo había querido en alguna oportunidad?, ¿lo quería todavía? Estas dos preguntas no se podían tomar en forma aislada: estaban vinculadas a otras: si no quería a Allende, ¿a quién quería? ¿A mí? ¿A Hunter? ¿A alguno de esos misteriosos personajes del teléfono? ¿O bien era posible que quisiera a distintos seres de manera diferente, como pasa en ciertos hombres? Pero también era posible que no quisiera a nadie y que sucesivamente nos dijese a cada uno de nosotros, pobres diablos, chiquilines, que éramos el único y que los demás eran simples sombras, seres con quienes mantenía una relación superficial o aparente. Un día decidí aclarar el problema Allende. Comencé preguntándole por qué se había casado con él.

—Lo quería —me respondió.

—Entonces ahora no lo querés.

—Yo no he dicho que haya dejado de quererlo —respondió.

—Dijiste "lo quería". No dijiste "lo quiero".

—Haces siempre cuestiones de palabras y retorces todo hasta lo increíble —protestó María—. Cuando dije que me había casado porque lo quería no quise decir que ahora no lo quiera.

—Ah, entonces lo querés a él —dije rápidamente, como queriendo encontrarla en falta respecto a declaraciones hechas en interrogatorios anteriores. Calló. Parecía abatida.

—¿Por qué no respondes? —pregunté.

—Porque me parece inútil. Este diálogo lo hemos tenido muchas veces en forma casi idéntica.

—No, no es lo mismo que otras veces. Te he preguntado si ahora lo querés a Allende y me has dicho que sí. Me parece recordar que en otra oportunidad, en el puerto, me dijiste que yo era la primera persona que habías querido. María volvió a quedar callada. Me irritaba en ella que no solamente era contradictoria sino que costaba un enorme esfuerzo sacarle una declaración cualquiera.

—¿Qué contestas a eso? —volví a interrogar.

—Hay muchas maneras de amar y de querer —respondió, cansada—. Te imaginarás que ahora no puedo seguir queriendo a Allende como hace años, cuando nos casamos, de la misma manera.

—¿De qué manera?

—¿Cómo, de qué manera? Sabes lo que quiero decir.

—No sé nada.

—Te lo he dicho muchas veces.

—Lo has dicho, pero no lo has explicado nunca.

Sábato, E. (1948). *El túnel*. Cátedra (40-41).

Lee el texto anterior y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué cree el narrador que ella mostraba sentimientos por Allende?

2. Indica el antecedente o referente de “quienes”, subrayado en el texto.

3. En la oración “Me irritaba en ella que no solamente era contradictoria sino que costaba un enorme esfuerzo sacarle una declaración cualquiera”, señala el conector y describe su valor (concesivo, condicional, aditivo, consecutivo, causal, final...).

4. Muchas oraciones del texto están separadas por signos de puntuación, aunque podrían unirse mediante conectores. Intenta fusionar las siguientes secuencias de oraciones a través de la adición de un conector apropiado (no puedes repetirlo):

- Un día decidí aclarar el problema Allende. Comencé preguntándole por qué se había casado con él.
- Calló. Parecía abatida.
- Estas dos preguntas no se podían tomar en forma aislada: estaban vinculadas a otras

5. Completa las siguientes frases, teniendo en cuenta la información del texto.

- Si bien ella haya dicho “lo quería”, ...
- Este diálogo no es el mismo que otras veces, dado que...
- Ella se callaba o era contradictoria, por lo que él ...

EJERCICIO 2

Shakira ha estrenado por todo lo alto su nuevo disco, 'Las mujeres ya no lloran', **que** ya se ha convertido siete veces en disco de platino. Además, la artista colombiana ha visitado el Show de Jimmy Fallon, **donde** ha cantado por primera vez 'Puntería', su tema con Cardi B, **cuya** actuación puedes ver en el vídeo principal de esta noticia.

Aruseros (2024). El dardo de Shakira a Gerard Piqué en su entrevista con Jimmy Fallon: "Me arrastraba". *laSexta*

Identifica los referentes de los siguientes pronombres (marcados en el texto):

- [...] **que** ya se ha convertido siete veces en disco de platino.
- [...] **donde** ha cantado por primera vez 'Puntería', [...]
- [...] **cuya** actuación puedes ver en el vídeo principal de esta noticia.

EJERCICIO 3

Tinder: La Modernidad del Amor

Originalmente, en la cultura occidental, encontramos que la intimidad era algo que se construía a partir del acercamiento paulatino, familiarizarse con las personas y la privacidad del hecho en que viven; con la llegada de Tinder la intimidad da un súbito giro, porque se hace algo alcanzable rápidamente, superficialmente y volátilmente (David & Cambre, 2016). Asimismo, David & Cambre (2016) comentan que al pasar por alto las cuestiones de cortejo o primer contacto de intimidad, se pasa por alto una primera impresión que regularmente, al hablar del tipo de lazo romántico, es importante en el conocimiento y confianza con las personas que se busca regular. Según Bonavitta (2015) aplicaciones como Tinder llegaron al mundo para instalarse como espacios propios de una modernidad líquida que usa y abusa del amor líquido, y donde la inmediatez se vuelve urgente y las emociones ocupan segundos planos; por lo que se pregunta: ¿Estas aplicaciones están marcando la desaparición del amor y los vínculos amorosos? ¿O solo los están reconfigurando?

Guadarrama, E. (2020). Tinder: La Modernidad del Amor. Universidad la Salle México.

1. Sustituye los nexos de las siguientes oraciones extraídas del texto por otros similares.

- Con la llegada de Tinder la intimidad da un súbito giro, **porque** se hace algo alcanzable rápidamente, superficialmente y volátilmente.
- Asimismo, David & Cambre (2016) comentan que **al** pasar por alto las cuestiones de cortejo o primer contacto de intimidad, se pasa por alto una primera impresión que regularmente.
- [...] aplicaciones como Tinder llegaron al mundo **para** instalarse como espacios propios de una modernidad líquida [...]
- [...] y las emociones ocupan segundos planos; **por lo que** se pregunta: [...]

2. Indique si las siguientes afirmaciones son V (verdaderas) o F (falsas).

- Tan pronto como Tinder fue creado, la celeridad pasó a un segundo plano.
- Las primeras impresiones son esenciales, aun cuando Tinder no aposta por ellas.
- Bonavitta se cuestiona el valor del amor a causa del decrecimiento del amor líquido en nuestra sociedad.

EJERCICIO 4

Me da miedo cuando sales

Tan fría como la nieve

Sonriendo pa' la calle

Cuando cae desde el cielo

Porque todos pueden ver

Cuando sales por la puerta

Los hoyuelitos que te salen

Pienso que no vuelves nunca

[...]

Y si no te agarro fuerte

Tan bonita que amenaza

Siento que será mi culpa

Cuando callas me das miedo

Rosalía (2018). PIENSO EN TU MIRÁ (Cap.3: Celos) [Canción]. En *El Mal Querer*.
Columbia Records.

1. Crea una frase que signifique lo mismo que la que se ofrece, utilizando de forma obligatoria el conector entre paréntesis.

- Me da miedo cuando sales sonriendo pa' la calle, porque todos pueden ver los hoyuelitos que te salen. (**Como**)

2. Comenta cuál es el valor de "que" en estas oraciones:

- (Es) Tan bonita que amenaza.
- Y si no te agarro fuerte siento que será mi culpa.

12.2. Documento para el alumnado. Sesiones 2 y 3

Nombre y apellidos:

CONECTAR PARA COMPRENDER

1. Los conectores están desordenados. Colócalos en su posición correspondiente.

Sé que no debería hacerlo, pero **donde** me levanto, miro el móvil... Con la luz apagada, me paso un buen rato frente a esa pantalla **en cuanto** si no hubiera un mañana. **Antes de que** escucho el ruido del microondas, sé que debo prepararme: por suerte, **tan pronto como** me vaya a dormir el día anterior, me aseguro de poner la ropa **como** pueda verla por la mañana.

2. ¿Qué diferencias encontramos entre los “como” de las dos oraciones?

- Has hecho el examen **como** si no hubieras estudiado nada.
- **Como** has suspendido el examen, tienes que ir a recuperación.

4. ¿Qué diferencias de significado existen entre las dos frases?

- A no ser que apruebe el examen, Miguel no irá a la fiesta.
- Por mucho que apruebe el examen, Miguel no irá a la fiesta.

5. De las 8 frases, en 4 el conector está utilizado de forma correcta, y 4 que no. Identifica el valor de cada conector, encuentra las erróneas y corrígelas.

1. Fuimos al cine, aun cuando no habíamos acabado la tarea.
2. Apenas he visto el mensaje, te he llamado.
3. Tienes que actuar conforme la policía te ha ordenado.
4. No te metas aunque no te toca; no te importa.
5. Te doy mi pulsera por lo que no te olvides de mí.
6. Vas a dormir a casa de tus abuelos, ya que tienes que portarte bien.
7. Aunque llegues a casa, quítate los zapatos.
8. Dímelo ya, que me voy.

6. Lee el siguiente texto y responde a las preguntas:

Fue tal el golpecillo, que me desatinó y sacó de sentido, y el jarrazo tan grande, que los pedazos de él se me metieron por la cara, rompiéndomela por muchas partes, y me quebró los dientes, sin los cuales hasta hoy día me quedé. Desde aquella hora quise mal al mal ciego, y, aunque me quería y regalaba y me curaba, bien vi que se había holgado del cruel castigo. Lavome con vino las roturas que con los pedazos del jarro me había hecho, y sonriéndose decía:

—¿Qué te parece, Lázaro? Lo que te enfermó te sana y da salud. —Y otros donaires, que a mi gusto no lo eran.

Ya que estuve medio bueno de mi negra trepa y cardenales, considerando que, a pocos golpes tales, el cruel ciego ahorraría de mí, quise yo ahorrar de él; mas no lo hice tan temprano, por hacerlo más a mi salvo y provecho. Y aunque yo quisiera asentar mi corazón y perdonarle el jarrazo, no daba lugar el maltratamiento que el mal ciego desde allí adelante me hacía, que sin causa ni razón me hería, dándome coscorrones y repelándome.

Anónimo (1554). *Lazarillo de Tormes*. Cátedra, 12.

¿Qué consecuencias físicas provocó el golpe del ciego al narrador?

¿Qué actitud adopta el ciego?

- Dado que estaba arrepentido, curaba con vino las heridas de Lázaro.
- Si bien quería a Lázaro, él estaba orgulloso de sus actos.
- Cura al narrador y le ofrece vino, visto que Lázaro está enfadado.

- Estaba contento del castigo, de ahí que lo quiere emborrachar con vino.

¿Por qué Lázaro decide alejarse del ciego?

- Porque sería golpeado más veces si continuaba con él.
- Porque como ya se recuperó y estaba sano, podía hacerlo.
- Porque tendría una vida independiente si se iba.
- Porque ya estaba sano, y lo acabaría matando a no ser que se marchara.

¿Por qué no se fue rápidamente del ciego?

Identifica dos conectores en el texto, indica su valor y escribe un sinónimo.

7. Completa las siguientes frases sin cambiar el significado de la oración previa, e identifica su valor.

- Te pido perdón, ya que aprecio tu figura.
 - Como...
- Te lo tienes que comer aunque no te guste.
 - Si bien
- He estudiado esto para que pueda cumplir mi sueño.
 - Con el fin de...

8. Subraya el referente de los nexos marcados en los textos y su función sintáctica dentro de la subordinada.

[...] No fue la única jugada polémica del partido. El colegiado acertó en la expulsión al guardameta de la UD Las Palmas Valles, **que** arrolló con todo a Raphinha lejos del área en el minuto 24 (*Mundo Deportivo*, 31/03/24).

Los Mossos d'Esquadra cerraron y desalojaron preventivamente la Estació del Nord de Barcelona durante la tarde de este domingo tras el hallazgo de una maleta sospechosa dentro de uno de los autobuses estacionados, **lo cual** obligó a intervenir a la unidad antiexplosivos TEDAX y a una canina de la policía catalana (*el Periódico*, 14/04/24).

La Dirección General de Tráfico y el *Servei Català de Trànsit* inician este miércoles la segunda fase de la operación salida de Semana Santa, **que** continuará hasta este viernes, 29 de abril (*Antena 3 Noticias*, 27/03/24).

Kratom, la nueva droga de alto poder adictivo y **cuyo** consumo puede causar la muerte (Nova Ciencia, 14/04/24).

Saltburn es a *Downton Abbey* lo que *Such Brave Girls* a *Las chicas Gilmore*. Estoy muy orgulloso de esta comparación, pero no descarto **que** en alguno de los episodios de esta comedia británica **que** todavía no he visto, la hagan sus protagonistas (El Mundo, 30/03/24).

El hombre que ha "engañado" a Carlos III y ha "vuelto furioso" a uno de sus ayudantes cercanos responde al nombre de David White, **quien** desde 2021 es el rey de armas principal, además de oficial de armas del Colegio de Armas (20Minutos, 14/04/24).

Actividad interactiva. Leed atentamente la situación asignada y... ¡¡¡meteos en el papel!!! Recordad que debéis añadir en las intervenciones conectores que hayamos trabajado en clase y oraciones sub. de relativo (con antecedentes).

1) Este viernes tiene lugar la cena entre alumnos y profesores que vosotros habéis querido organizar para afianzar el vínculo entre todos. En este momento, os reunís a fin de terminar de acordar los últimos preparativos. Tendréis que compartir esos detalles con todos los demás, ya que deben saber las instrucciones. Podéis tener en cuenta aspectos como el vestuario, el horario, la comida...

2) El restaurante en el que trabajáis necesita un camarero/a para la próxima temporada de verano. En este momento, os reunís para concretar los requisitos que la persona vacante necesita tener para obtener la plaza. Podéis tener en cuenta aspectos como la disponibilidad horaria, el carácter, la experiencia...

3) Trabajáis en una empresa que se dedica a organizar viajes turísticos por vuestra localidad y alrededores. La semana que viene llega desde Noruega un grupo turista numeroso, por lo que os habéis reunido para acabar de organizarlo todo. Tendréis que explicarles parte de la planificación final, o algunas recomendaciones (gastronomía, lugares de interés...) o instrucciones que deberían seguir para adaptarse a nuestra cultura (hábitos, carácter, horario...).

4) Sois un grupo de amigos que habéis decidido ir a ver una película en el cine. Ya que os ha impactado tanto (para positivo o para negativo), queréis redactar un artículo sobre

ello en el periódico del instituto. Ahora tendréis que exponer las ideas más importantes, como vuestras opiniones y sensaciones al verla (sobre el papel de los actores, la trama...), posibles mejoras, otras recomendaciones de películas...

12.3. Documento para el alumnado. Sesión 4

Nombre y apellidos:

CONECTAR PARA COMPRENDER

EJERCICIO 1

Yo había venido a Alemania como delegado de la Cruz Roja. Siempre me ha importado la gente, por eso elegí trabajar en la Cruz Roja. El mayor disgusto de mi vida me lo llevé cuando pedí el ingreso y me rechazaron. Pero poco después volví a intentarlo y me admitieron sin problemas. Los tiempos habían cambiado, y mi conocimiento del alemán me convertía en alguien valioso. Nadie quería venir a Alemania en aquel momento. Yo acepté en cuanto me lo propusieron.

Siempre me ha importado la gente. Cuando me pidieron que viajase a Berlín como delegado de la Cruz Roja, pensé que podría hacer algo por la gente. Mi tarea era visitar los campos de prisioneros de guerra y comprobar que se cumplieran los tratados internacionales. Me sentía útil inspeccionando las condiciones higiénicas y alimenticias de los prisioneros. Cuando pude salvar la vida de un hombre, lo hice. Yo podía señalar a un piloto inglés condenado a muerte y decir a los alemanes: «Sé de un piloto alemán que está preso en Inglaterra. Será ejecutado si este hombre es ejecutado». En la guerra, ese es el modo de hablar.

Vivíamos en Berlín, en la Berliner-Wannsee, junto al lago, en una casa que nos había cedido el Gobierno alemán. Una casa grande, hermosa, yo jamás había vivido en una casa así. Pese a todo, tengo algunos recuerdos buenos de aquel tiempo. Por suerte, olvidamos antes los malos momentos que los buenos. Vivíamos todos juntos, todos los delegados de la Cruz Roja en Berlín. Cuando volvías de una misión, aquel lugar era el paraíso. Cosas elementales convierten la vida en un paraíso: una conversación con un amigo, un paseo por la orilla del lago, una pizca de humor en una época tan áspera. Con los alemanes no nos relacionábamos. Teníamos las relaciones mínimas con ellos, las necesarias.

Una mañana, en una de esas conversaciones en que se mezclan el trabajo y la vida, acabamos hablando del hombre que había sido dueño de aquella casa: un judío. Nadie se había molestado en retirar un retrato en que aparecían él, su mujer y su hija.

Mayorga, J. (2004). *Himmelweg*. Ñaque Editora, 3.

Lee el texto anterior y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué aceptaron al narrador en la Cruz Roja en el segundo intento?
2. Identifica el conector de las siguientes oraciones, indica su valor y escribe un sinónimo:

- Siempre me ha importado la gente, por eso elegí trabajar en la Cruz Roja.
- Cuando pude salvar la vida de un hombre, lo hice.
- Pese a todo, tengo algunos recuerdos buenos de aquel tiempo.
- Será ejecutado si este hombre es ejecutado.

3. Identifica los referentes de los nexos de las siguientes oraciones (en el caso de que tengan referente). Escribe, también, la función sintáctica que tienen dentro de la oración subordinada.

- [...] **que** está preso en Inglaterra.
- [...] **que** nos había cedido el Gobierno alemán.
- [...] **que** podría hacer algo por la gente.
- [...] en **que** se mezclan el trabajo y la vida [...]
- [...] **que** había sido dueño de aquella casa
- [...] en **que** aparecían él, su mujer y su hija.

4. Muchas oraciones del texto están separadas por signos de puntuación, aunque podrían unirse mediante conectores. Intenta fusionar las siguientes secuencias de oraciones a través de la adición de un conector apropiado; a continuación, señala el valor del conector añadido.

- Nadie quería venir a Alemania en aquel momento. Yo acepté en cuanto me lo propusieron.
- Con los alemanes no nos relacionábamos. Teníamos las relaciones mínimas con ellos, las necesarias.

EJERCICIO 2

Mi ex no me devuelve mis cosas

Necesito desahogarme y **como** esto es mi blog, aquí lo hago. Dejé a mi ex hace dos meses. Yo soy propietario de un piso humilde y me lo compré estando con ella. Ella no tenía dinero, por lo que lo compré yo solo (tampoco quería comprarlo con ella, así que me vino hasta bien). He hecho reforma del 100% de la vivienda, desde la electricidad y la fontanería hasta las puertas. Yo me hice cargo de todos los gastos como es lógico, porque es mío. Le dije que podíamos amueblarlo a medias y que si la cosa no funcionaba viviendo juntos, yo le pagaba el 50% que pusiera ella y que no tenía que irse al día siguiente, **que** no la echaría. Al principio decía que sí por compromiso, pero nada.

Discutimos porque ella sabe mi situación económica, no me echa una mano y se gasta todo lo que cobra. Me harta tanto **que** la dejo. Le digo que no quiero eso en mi futuro, **que** soy una persona que lucha por mejorar y que tengo los pies en el suelo. Quiero que me devuelva lo que tiene mío y yo darle lo suyo aunque me dice que no. Le dije que si no me lo devuelve, lo tiraré todo.

Acepto consejos aunque veo pocas opciones que no sean la de tirarlo todo a la basura.

ZappBrannigan, *Foro Coches*, 17/04/2024

1. Comenta cuál es el valor de "que" en estas oraciones (marcados en el texto); además, añade un conector que posea el mismo significado.

- [...] no tenía que irse al día siguiente, **que** no la echaría.
- [...] no quiero eso en mi futuro, **que** soy una persona que lucha por mejorar [...]
- Me harta tanto **que** la dejo.

2. Identifica los nexos de las siguientes oraciones extraídas del texto y sustitúyelos por otros similares. Intentad no utilizar los más básicos ni repetirlos.

- Ella no tenía dinero, por lo que lo compré yo solo.

- Yo me hice cargo de todos los gastos como es lógico, porque es mío.
- Quiero que me devuelva lo que tiene mío y yo darle lo suyo aunque me dice que no.

3. Completa las siguientes frases sin cambiar el significado de la oración previa.

- Acepto consejos aunque veo pocas opciones que no sean la de tirarlo todo a la basura.
 - A pesar de que ...
- Le dije que si no me lo devuelve, lo tiraré todo.
 - Lo tiraré todo ...
- Discutimos porque ella sabe mi situación económica, pero no me echa una mano y se gasta todo lo que cobra.
 - Como ...
- Tampoco quería comprarlo con ella, así que me vino hasta bien.
 - Me vino hasta bien, ...

EJERCICIO 3

Producción escrita. ¿Qué consejos le darías al chico del texto del ejercicio anterior? Escribe un texto de unas 60-70 palabras utilizando conectores y oraciones subordinadas de relativo (con antecedente). Subraya los conectores empleados y los referentes.

Grau: Estudis d'Anglès i Espanyol

Curs acadèmic: 2023-2024

L'estudiant Estel Ferrer Juanola amb NIF 41568256B.

Lliura el seu TFG "CONECTAR PARA COMPRENDER: El impacto de los conectores propios de la subordinación en la comprensión lectora"

Declaro que el Treball de Fi de Grau que presento és fruit de la meva feina personal, que no copio ni faig servir idees, formulacions, cites integrals o il·lustracions diverses, extretes de cap obra, article, memòria, etc. (en versió impresa o electrònica), sense esmentar-ne de forma clara i estricta l'origen, tant en el cos del treball com a la bibliografia.

Sóc plenament conscient que el fet de no respectar aquests termes implica sancions universitàries i/o d'un altre ordre legal.

**ESTEL FERRER
JUANOLA -
DNI 41568256B** Firmado digitalmente por
ESTEL FERRER JUANOLA -
DNI 41568256B
Fecha: 2024.06.08
18:41:57 +02'00'

Bellaterra, 12 de Juny de 2024