

APROXIMACIÓN ANALÍTICA SOBRE LA COMPRESIÓN DE LA LENGUA CON FINES ESPECÍFICOS: LOS TEXTOS ACADÉMICOS POR PARTE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MANUELA CATALÁ PÉREZ, KENNETH JORDAN NÚÑEZ Y ANDREA CORTIÑAS LÓPEZ

Universidad San Jorge, España

Universitat Oberta de Catalunya, España

Resumen. Este artículo está relacionado con un amplio programa de investigación que tiene como objetivo analizar la comprensión lectora en lengua española por parte de los estudiantes universitarios. Los autores adoptan una perspectiva lingüística y centran la atención exclusivamente en textos académicos a los que los alumnos se han enfrentado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus correspondientes grados. Se considera que la comprensión lectora forma parte de la competencia comunicativa e implica el conocimiento y empleo del código lingüístico, concebido este como una unidad que relaciona ideas y argumentos en tres niveles: coherencia, corrección y cohesión. La comprensión lectora, por tanto, va indefectiblemente unida al código lingüístico. Los datos, resultados y conclusiones que presenta este texto corresponden a un primer estadio de investigación, mediante el que se pretende verificar la eficacia de la metodología propuesta y determinar hasta qué punto es fiable la herramienta que se ha empleado para medir el grado de comprensión lectora (test de *cloze*). Sin embargo, se presenta la metodología y el diseño definitivo de las pruebas que esperan poder utilizarse en fases posteriores del proyecto.

Palabras clave: comprensión lectora, estudiantes universitarios, test de *cloze*, lengua con fines específicos, competencia comunicativa, géneros académicos

INTRODUCCIÓN

A lo largo de su formación universitaria, el estudiante debe enfrentarse a todo un conjunto de situaciones comunicativas en la comunidad académica de la que forma parte, comprender y producir diversos géneros académicos que se presentan para el alumnado como un reto y, al final, como una competencia medible en resultados de aprendizaje: bien mediante parámetros concretos, a lo largo de las diferentes materias; bien generales, al ser transversales a la titulación; o bien de cierre, materializándose en los trabajos tutelados de fin de grado. En todos los casos, la comprensión es el punto de partida para el aprendizaje conceptual o funcional,

pero también para la necesaria producción académica que el estudiante lleva a cabo a lo largo de su formación en el marco universitario, dependiendo de las diferentes situaciones y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de este trabajo se persigue el objetivo de analizar la comprensión lectora del estudiante universitario, entendiéndola como parte de la competencia comunicativa, esencial para cualquier persona y más para un estudiante en estudios superiores, poniendo en valor el uso y conocimiento del código lingüístico. El proyecto, en curso, ha arrojado resultados sobre una medición de naturaleza umbral o inicial, datos que se recogen en el presente trabajo.

1 EL INTERÉS POR EL ESTUDIO DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS EN LENGUA ESPAÑOLA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

En la presente investigación, el soporte, objeto de análisis vinculado a la comprensión lectora, se ha limitado a los textos académicos en lengua española. La razón de esta elección radica en que a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante universitario se expone a múltiples y diversos textos que se convierten en funciones complejas, tanto más cuando se trata de desarrollarlas en relación con el ámbito específico del texto académico, con la exigencia de respeto de sus convenciones formales y de contenido, lo que constituye el denominado ‘estilo académico’ sin el cual el esfuerzo sería inútil o insuficiente (Requeiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013). Esta situación es presuntamente común a todos los estudiantes universitarios en todas las lenguas, pero en este trabajo, por su aplicación metodológica y de muestra, se ha limitado al ámbito de la lengua española.

Parece interesante partir de la idea de Parodi (2006) de que comprender y –finalmente– aprender de manera significativa y crítica a partir de los textos escritos constituye una de las habilidades más relevantes en nuestra sociedad actual. Así, el manejo eficiente y eficaz de los procesos centrales de la comprensión de textos –actualmente, más cambiantes que nunca, con la emergencia de nuevos discursos– se convierte en un eje fundamental para el desarrollo de sujetos autónomos y capaces de abarcar y seleccionar información necesaria para iniciar y consolidar conocimientos de variada índole. Sin embargo, los estudiantes de diferentes niveles parecen presentar serias dificultades para la comprensión de textos, tal y como han venido demostrando diferentes investigaciones, desde diferentes puntos de vista y metodologías (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; McNamara, 2004; Parodi, 2003; Peronard Thierry, 1998).

Los géneros más frecuentes en la vida académica, vinculados a la comprensión, serían las clases magistrales, manuales, monografías, capítulos de libro o artículos, bien de corte divulgativo o más científico. Parodi (2008) hace varias clasificaciones de los géneros académicos. Con todos estos géneros, el estudiante tiene que familiarizarse en diferentes situaciones de aprendizaje que ponen

en juego, partiendo de su comprensión, la producción, la expresión, como son el estudio propio (apuntes y resúmenes), en el aula (productos escritos como los exámenes; productos orales como las exposiciones) o en situaciones de fin de ciclo o cierre (trabajos tutelados de fin de grado, máster o tesis doctoral). Todas estas situaciones de comprensión –y posterior producción– serán situaciones de aprendizaje cotidianas y con las que el estudiante deberá familiarizarse desarrollando funciones adecuadas al estilo académico (Requeiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013).

Tomando, pues, la importancia cuantitativa y cualitativa de los textos académicos en la formación universitaria, por un lado, y las dificultades que este requisito presenta para los estudiantes, se ha desarrollado una metodología de diagnóstico de la comprensión lectora.

Tal y como se ha indicado en la introducción al presente trabajo, en estas páginas se van a exponer los resultados generados de la aplicación de una prueba umbral o inicial, creada a partir de un texto académico –en concreto, un manual– con estudiantes universitarios reales.

1.1 METODOLOGÍA UTILIZADA

La metodología utilizada es la del test de *cloze* (Condemarín y Milicic, 1990; Taylor, 1953), utilizado como instrumento de medición de la comprensión lectora desde los años 50. Consiste en restituir huecos que corresponden a palabras que se han suprimido de un texto escrito. En esta ocasión, se utiliza para medir el nivel de comprensión lectora de textos académicos en estudiantes universitarios.

La literatura que describe y aplica el método sugiere crear pruebas con huecos cada cinco palabras (Condemarín y Milicic, 1990). Sin embargo, se ha considerado necesario, a modo de verificación metodológica de un instrumento por el que han pasado ya varios años y como paso anterior al diseño de una prueba que constituya la fase definitiva o final del proyecto, realizar una prueba umbral para verificar la pertinencia de esta práctica metodológica. Esta prueba umbral ha consistido en la presencia de varios textos académicos con diferente número de huecos en cada caso. Esto nos ha permitido determinar a partir de qué momento se rompe la comprensión y, por tanto, teniendo en cuenta este porcentaje como valor umbral, se ha podido establecer el número de palabras que debe separar cada hueco en el texto de la prueba final.

La prueba para determinar el umbral de comprensión en las pruebas de clausura se realizó a un total de 97 estudiantes universitarios, que cursaban materias de primer y segundo curso de grado en áreas de Comunicación y Humanidades, de entre 18 y 20 años de la Universidad San Jorge y de la Universidad de Navarra. Se utilizó un modelo en el que se presentaban cuatro textos representativos del género académico del manual con diferente porcentaje de huecos: un texto con huecos cada 3 palabras, un texto con huecos cada 5 palabras, un texto con huecos

cada 7 palabras y otro texto con huecos cada 10 palabras (un ejemplo de prueba de clausura o *cloze test* que utiliza el género textual del manual, así como un repertorio de posibles respuestas, aparece ubicado en los anejos).

Los textos tenían un volumen de unas 120 palabras y se extrajeron de la bibliografía básica de las materias, para garantizar que los alumnos habían abordado ya los contenidos. Se dejó una línea sin huecos al inicio del texto y otra al final, como sugieren algunos autores (Condemarín y Milicic, 1990: 10), para facilitar que el informante se sitúe en el contexto. Debe tenerse en cuenta que mediante esta prueba se pretende exclusivamente evaluar la capacidad de los estudiantes para la comprensión del texto académico.

Varios autores (entre ellos, Condemarín y Milicic, 1990) consideran como práctica corriente, al aplicar la prueba de clausura, convertir los porcentajes de aciertos en niveles funcionales de lectura. Establecen que el lector tiene un nivel independiente (comprende completamente el texto sin asistencia) con un porcentaje de aciertos a partir del 74 %; un nivel dependiente o instruccional (la comprensión es correcta, pero necesitan un refuerzo externo) con un porcentaje de aciertos entre el 44 % y el 73 %; y un nivel deficitario o de frustración si el porcentaje es igual o inferior al 43 % (Condemarín y Milicic, 1990: 46). Así, para utilizar esta prueba de clausura como instrumento de medición de la comprensión lectora, el porcentaje de huecos debería permitir un nivel de comprensión independiente.

Una vez realizada la prueba, se pasó a la corrección y para este fin se clasificaron las respuestas en cuatro categorías: A) acierto (palabra original); B) equivalente funcional; C) vacío (error); D) error (palabra inexacta). Tanto el 'acierto' como el 'equivalente funcional' se considerarán aciertos. El 'vacío', la presencia de una palabra equivocada o la presencia de varias palabras para un solo hueco se considerará error. Los resultados fueron los siguientes:

RESULTADOS DE CORRECCIÓN DE PRUEBA DE VERIFICACIÓN (TEST DE CLOZE)

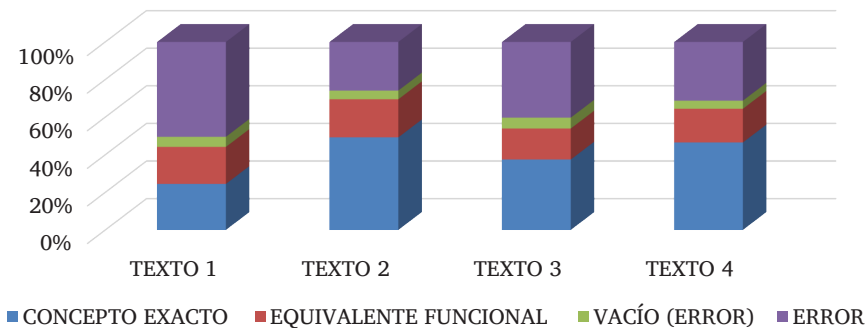


Figura 1 Resultados de corrección de pruebas de verificación (test de *cloze*). Fuente: propia

Atendiendo a un análisis pormenorizado de la Tabla 1, encontramos que el texto 1 (que incluía huecos cada 3 palabras) ofrece un 25 % de aciertos (concepto exacto); un 20 % de presencia de equivalentes funcionales; un 5 % de huecos en blanco (constitutivos de error) y un 50 % de errores (palabras inexactas). El texto 2 (que incluía huecos cada 5 palabras) ofrece un 49 % de aciertos; un 20 % de equivalentes funcionales; un 5 % de huecos en blanco y un 26 % de errores. En cuanto al texto 3 (que incluía huecos cada 7 palabras), ofrece un 37 % de conceptos exactos; un 16 % de equivalentes; un 6 % de huecos en blanco y un 40 % de errores. Por último, el texto 4 (que incluía huecos cada 10 palabras) ofrece un 47 % de conceptos exactos; un 18 % de equivalentes; un 4 % de vacíos y un 31 % de errores.

1.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una primera fase de análisis, pues, fue determinar cada cuántas palabras debía situarse el hueco para que el texto no dejara de ser comprensible. Así, tras analizar los resultados, se observa que el umbral de comprensión en las pruebas de clausura está en los huecos cada cinco palabras, cuyo porcentaje de aciertos, tanto palabra exacta como equivalente funcional, se sitúa en un nivel superior al deficitario o de frustración –en palabras de Bormuth– y, además, dentro del nivel independiente necesario para el diseño de la prueba (Bormuth, 1971).

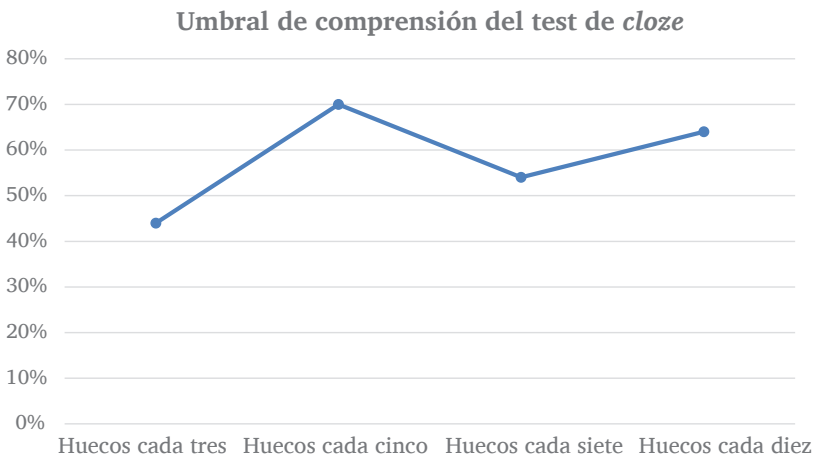


Figura 2 Umbral de comprensión del test de *cloze* (en función del porcentaje de aciertos).

Fuente: propia

Los textos con huecos cada 3 palabras tienen un 44 % de aciertos; los textos con huecos cada 5 palabras tienen un 70 % de aciertos; los textos con huecos cada 7 palabras tienen un 54 % de aciertos y los textos con huecos cada 10 palabras tienen un 64 % de aciertos.

Hecha esta verificación, en una segunda fase de análisis, acotando la muestra de comprensión a los textos con huecos cada 5 palabras, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

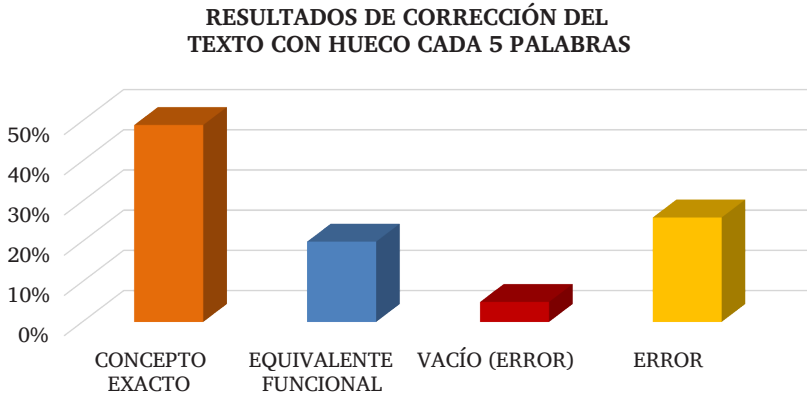


Figura 3 Resultados de corrección del texto con hueco cada 5 palabras. Fuente: propia

La tabla inmediatamente superior nos ofrece la siguiente situación: hay un alto porcentaje de aciertos (49 % de concepto exacto y 20 % de equivalente funcional) y un menor porcentaje de errores (5 % de vacíos y un 26 % de errores). Los alumnos que llevaron a cabo las pruebas comprendieron, en parte, el texto, bien logrando acertar con el término exacto, bien acudiendo a estrategias lingüísticas de equivalencia funcional para resolver el vacío. Sin embargo, se aprecia un 31 % de error, es decir, un tercio del texto no viene comprendido y la solución ante el vacío es no completarlo o incorporar una palabra errónea. A priori, sostenemos que, si han comprendido parcialmente, su competencia comunicativa también será parcial. Es decir, los alumnos participantes no poseen los tres niveles de saber lingüístico concebidos por Coseriu incurren en fallos de congruencia, en incorrecciones gramaticales y en aspectos de inadecuación (Coseriu, 1981). No obstante, no hay que olvidar que los alumnos participantes están en un nivel inicial en los estudios universitarios y que la capacitación en la competencia comunicativa y comprensión lectora será objeto de su progreso en la enseñanza-aprendizaje. Además, se enfrentan a un lenguaje de especialidad: el lenguaje académico.

2 PROPUESTA DE METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LAS PRUEBAS PARA EL ESTUDIO DEFINITIVO

En esta primera fase de análisis, encaminada a determinar el porcentaje de huecos que debía incluir el texto de prueba para que no dejara de ser comprensible, se determina que el umbral de comprensión en las pruebas de clausura está en un

hueco cada cinco palabras, pues es en este caso cuando el porcentaje de aciertos se sitúa dentro del nivel independiente necesario para el diseño de la prueba. Teniendo esto en cuenta, se decide seguir utilizando la metodología propuesta y diseñar las pruebas finales siguiendo el modelo que pasamos a describir.

Para tomar esta decisión, se contaba, además, con referencias de numerosos estudios previos en los que se había utilizado el mismo método, con variaciones, como instrumento de medición de la comprensión lectora e incluso, más recientemente, para determinar la utilidad para la comprensión de la salida de los sistemas de traducción automática. Por ejemplo, en Ageeva, Tyers, Forcada y Pérez-Ortiz (2015), Jordan Núñez, Forcada y Clua (2017) o Jordan Núñez (2019), O'Regan y Forcada (2013), Trosterud y Unhammer (2012), se había utilizado el método con textos previamente traducidos por traductores profesionales de entre 65 y 75 palabras de longitud con huecos cada 5 palabras.

Se propone, por tanto, diseñar una prueba de clausura para un grupo determinado de estudiantes universitarios de grado de entre 18 y 20 años, como el grupo seleccionado para este primer análisis. Además, se propone utilizar un modelo en el que se presenten cuatro textos representativos de cuatro de los géneros académicos que consideramos más relevantes por incluirse en los textos pedagógicos y científicos dentro de la clasificación de Parodi (2008): el diccionario y el manual académico (considerados, además, géneros descriptivos), y el artículo de investigación y la guía didáctica (considerados, además, por Parodi, géneros argumentativos). Todos los textos tendrán un volumen en torno a las 120 palabras, el mismo porcentaje de huecos (un hueco cada 5 palabras) y, en cada texto con huecos, como en los textos utilizados para esta primera fase del estudio, se dejará un intervalo de una línea sin huecos al inicio del texto y otro al final para facilitar que el informante se sitúe en el contexto. De nuevo, todos los textos serán extraídos de obras o artículos incluidos en la bibliografía básica de las materias o directamente relacionados con el temario de la asignatura y de las propias guías didácticas.

CONCLUSIONES

Se supone que un estudiante que accede a la universidad tiene una dilatada experiencia en la lectura de textos y que comprende lo que lee. Sin embargo, los textos que se van a encontrar nuestros estudiantes en la universidad son, por lo general, muy diferentes a los que han leído hasta ahora. Cuando nuestros y nuestras estudiantes llegan a la universidad, las experiencias con la falta de comprensión lectora aumentan y se agudizan hasta el punto de no permitir una asimilación adecuada de los conocimientos que ya se tornan hacia la especialización.

En definitiva, la competencia lectora de nuestros estudiantes, una competencia general y transversal, es crucial para su éxito en la adquisición de competencias específicas relacionadas con su disciplina. Debería formar parte, de forma

transversal y medible, del currículo universitario. El profesorado universitario puede y debe contribuir de manera eficaz a que sus estudiantes se conviertan en lectores eficaces en la comunidad académica de la que empiezan a formar parte, midiendo sus dificultades e interviniendo en las mismas con estrategias adaptadas a cada nivel, tipo de texto, modelos de lectura para la universidad donde el texto académico se integre de forma natural, como el género propio de los estudios superiores donde los alumnos puedan leer y percibir, analizar, sintetizar, discernir, comparar y resumir de forma crítica y creadora.

El currículum universitario, entonces, debe privilegiar la promoción e incentivo de la comprensión de la lectura para que los educandos efectivamente puedan interiorizar los conocimientos que encuentran en los textos de una manera analítica, reflexiva, crítica y propositiva.

El presente trabajo pretende poner de relieve la importancia de la comprensión lectora en estudiantes universitarios, vinculada a un tipo de lenguaje específico, el de los textos académicos, dada la presencia de estos en las etapas de enseñanza-aprendizaje superior, basadas en la evaluación de los resultados de aprendizaje por competencias. De esta forma, la comprensión lectora se convierte en una competencia más a tener en cuenta en la formación del alumno, vinculándola al fomento de la competencia comunicativa, ingrediente esencial en la formación superior y para el desarrollo profesional de los alumnos.

Por otro lado, este trabajo considera vigente el test de *cloze* en la actualidad para la medición de la comprensión lectora, al ser un método objetivo, con una parametrización numérica sencilla de abordar en su análisis. Sin embargo, se ha considerado llevar a cabo una mejora en la corrección de las pruebas, atendiendo a aspectos que van más allá del acierto o error como palabra exacta o palabra equivocada, abriéndola a un escenario en el que tienen presencia el equivalente funcional o el espacio en blanco. Estos dos últimos indicadores ponen en evidencia las capacidades estratégicas del hablante a la hora de utilizar el código lingüístico y refuerzan la idea de que la comprensión lectora y, en esencia, la competencia comunicativa, no funcionan al margen del código lingüístico.

Todo parece indicar la necesidad de que se implementen cursos, programas y talleres propedéuticos que enseñen a los estudiantes, en los distintos niveles educativos, prácticas efectivas para la comprensión lectora, el desarrollo de estrategias y otras prácticas relacionadas con el desempeño académico y la motivación. Serrano (2008) menciona que la formación de estudiantes universitarios debe contemplar el entrenamiento en la lectura crítica y multidisciplinaria, con el fin de incrementar su capacidad de evaluar y construir juicios, para tomar decisiones y posturas con respecto a un tema en particular. Mientras que Echevarría (2006), Edmonds, Vaughn, Wexler, Reutebuch, Cable, Klingler y Ywick (2009) demuestran que los estudiantes con problemas para la comprensión lectora pueden mejorar sus habilidades cuando se les enseñan explícitamente prácticas enfocadas

a ello. Lo anterior parece obvio, pero los estudiantes no suelen ser evaluados en estas habilidades y estrategias.

Así, pues, como otras propuestas de intervención, se sugieren la realización de ferias de libro, con la finalidad de generar espacios de acercamiento a la lectura, y el diseño de programas de lectura efectiva. Para todo ello, se requiere la conformación de equipos multidisciplinarios para contribuir al diagnóstico holístico de las fallas presentadas por los estudiantes (motivación, actitud ante la lectura, modos de leer, actitud ante la formación universitaria, etc.), así como del diseño de estrategias que contribuyan a su manejo efectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ageeva, E., Tyers, F. M., Forcada, M. L. y Pérez-Ortiz, J. A. (2015) Evaluating machine translation for assimilation via a gap-filling task. *Proceedings of EAMT* (pp. 137-144). Disponible en <https://aclanthology.org/2015.eamt-1.pdf> [Consultado el 19 de septiembre de 2022].
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002) La construcción de representaciones enunciativas. El reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35 (51-52): 129-148.
- Bormuth, J. R. (1971) *Development of standards of readability: Toward a rational criterion of passage performance*. Chicago: University of Chicago.
- Condemarín, M. y Milicic, N. (1990) *Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Madrid: Visor.
- Coseriu, E. (1981) *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Echevarría, M. A. (2006) ¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (2): 169-188.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Klingler, K. y Ywick, J. (2009) A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79 (1): 262-300.
- Jordan Núñez, K. (2019) Análisis de la percepción, la utilidad y la calidad de los sistemas de TA por parte del traductor en formación. *E-Aesla*, 5: 391-399. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7780430> [Consultado el 15 de mayo de 2022].
- Jordan Núñez, K., Forcada, M., Clua, E. (2017) Usefulness of MT Output for Comprehension — an Analysis from the Point of View of Linguistic Intercomprehension. En S. Kurohashi y P. Fung (eds.) *Proceedings of MT Summit XVI: Research Track*, (1): 241-253. Disponible en <https://aclanthology.org/2017.mtsummit-papers.pdf> [Consultado el 14 de agosto de 2022].
- McNamara, D. (2004) Aprender del texto. Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37 (55): 19-30.
- O'Regan, J. y Forcada, M. L. (2013) Peeking through the language barrier: the development of a free/open-source gisting system for Basque to English based on apertium.org. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 51: 15-22. Disponible en <http://journal.sepln.org/sepln/ojs/ojs/index.php/pln/article/view/4867> [Consultado el 14 de agosto de 2022].

Parodi, G. (2003) Relaciones entre lectura y escritura. Una perspectiva cognitiva discursiva. *Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2006) Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales. En A. Escofet (ed.) *Actas del III Congreso internacional de español para fines específicos* (pp. 35-36). Utrecht: Ministerio de Educación y Ciencia.

Parodi, G. (2008) *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para el Saber y el Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Peronard Thierry, M. (1998) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Requeiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. (2013) *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros.

Serrano, S. (2008) El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Educere*, 12 (42): 505-514.

Taylor, W. L. (1953) Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability. *Journalism Quarterly*, 30: 415-433.


Trosterud, T. y Unhammer, K. B. (2012) Evaluating North Sami to Norwegian assimilation RBMT. *Proceedings of the Third International Workshop on Free/Open-Source Rule-Based Machine Translation (FreeRBMT 2012)*. Disponible en <https://aclanthology.org/volumes/2012.freeopmt-1/> [Consultado el 3 de julio de 2022].

ANALYTICAL APPROACH TO UNDERSTANDING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES BY UNIVERSITY STUDENTS: ANALYZING ACADEMIC TEXTS

Abstract. This paper is related to a broad program of research that aims to analyze university students' Spanish reading comprehension. The authors adopt a linguistic perspective and focus exclusively on academic texts to which students are exposed throughout the whole teaching-learning process. It is assumed that reading comprehension is a relevant part of communicative competence that involves knowing and using the linguistic code (which is considered a content unit, a unit relating ideas and carrying arguments) in three levels – coherence, correctness and cohesion. Reading comprehension, therefore, goes hand-in-hand with the linguistic code. While this paper attempts to describe and promote the ongoing project, the data, results and conclusions presented are related to its initial stage. This early stage sought to verify the methodology proposed and to determine the appropriateness of a tool that has already been used to measure reading comprehension – *cloze* test. However, the methodology and final design of the tests set out for later phases of the project are also presented.

Key words: reading comprehension, university students, cloze test, language for specific purposes, communicative competence, academic genres

Manuela Catalá Pérez (doctora en Filología Hispánica) es profesora en la Universidad San Jorge). Sus intereses académicos incluyen los estudios sobre la descripción del uso de la lengua española en soportes mediáticos y académicos, en la producción de los jóvenes, con especial atención a la innovación léxica, el español como lengua extranjera y el análisis del discurso desde la pragmática y la semiótica.

 <https://orcid.org/0000-0003-4389-3462>

Correo electrónico: mcatala@usj.es

Kenneth Jordan Núñez (MA, director | coordinador académico) dirige inTra-DUO y trabaja como profesor y coordinador académico en *International Language* (Barcelona, España). Investiga en traducción, comunicación y derecho comparado.

Correo electrónico: kjordan.intraduo@gmail.com

Andrea Cortiñas López (graduada en Traducción y Comunicación Intercultural) estudió en la Universidad San Jorge. Sus intereses académicos incluyen la neología e innovación léxica, la lingüística contrastiva y la traducción.

Correo electrónico: andreacortinaslopez@gmail.com

ANEJO 1

EJEMPLO DE TEST DE CLOZE CON EL GÉNERO DEL MANUAL Y REPERTORIO DE RESPUESTAS POSIBLES

El registrador suspende la inscripción de una escritura de revocación de un poder, otorgada en nombre y representación (1)_____ un banco por un (2)_____ del mismo, director general (3)_____ y secretario del consejo (4)_____ administración. Este apoderado tiene (5)_____ las siguientes facultades en (6)_____ escritura que le confirió (7)_____ poderes: administrar, regir y (8)_____ en toda su amplitud (9)_____ Banco Central, ostentando su (10)_____ con el uso de (11)_____ firma social en cuantos (12)_____ contratos y negocios tuviere (13)_____ o fuera parte del (14)_____, aceptar toda clase de (15)___ otorgados por terceras personas (16)_____ favor del banco, retribuidos (17)_____ gratuitos, designar abogados y (18)_____ y conferir poderes, incluso especiales, a favor de quienes estime conveniente, con cuantas facultades juzgue oportuno conferir.

Hueco	Acierto	Equivalente funcional
1	de	–
2	apoderado	representante poderhabiente delegado
3	consejero	–
4	de	–
5	atribuidas	asignadas concedidas otorgadas dadas
6	la	–
7	sus	los
8	gobernar	conducir dirigir
9	al	–
10	representación	delegación comisión función
11	la	una
12	actos	–
13	interés	–
14	mismo	–
15	mandatos	mandamientos encargos
16	en	–
17	o	–
18	procuradores	–