

Thiago Augusto dos Santos de Jesus

**LA LITERACIDAD DE ALUMNOS DE ESPAÑOL DEL COLE-
GIO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Tesis presentada a la UAA como requisito parcial
para la obtención del título de Doctor en Ciencias
de la Educación.

Tutor: Dr. Tomás Jesús Campoy Aranda

Asunción - Paraguay

2018

Jesus, Thiago Augusto dos Santos.

Título: “La literacidad de alumnos de español del colegio universitario: análisis de una experiencia de investigación-acción”. Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción. 2018, 156 pp.

Tesis Doctoral (Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación – Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y de la Comunicación) de la Universidad Autónoma de Asunción. Orientada por Dr. Tomás J. Campoy Aranda.

Palabras-Clave: Aprendizaje; Criticidad; Habilidades lingüísticas; Contexto social; Literacidad

Thiago Augusto dos Santos de Jesus

**LA LITERACIDAD DE ALUMNOS DE ESPAÑOL DEL COLE-
GIO UNIVERSITARIO: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Doctor en Ciencias
de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción – UAA

Aprobado en: ____/____/____

Asunción – Paraguay
2018

DEDICATORIA

Se la dedico a mis padres por el apoyo y por el cariño dado durante la elaboración de esta tesis.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres por el apoyo incondicional en mis estudios.

A Dios por las bendiciones concedidas.

A mis alumnos y practicantes del curso de Letras de la Universidad Federal de Maranhão por haber colaborado con la construcción de este trabajo.

A los profesores del Programa de Postgrado en Ciencias de la Educación por la enseñanza y por la amistad, en especial, al profesor Dr. Tomás J. Campoy Aranda por la sabiduría transmitida en la realización de este trabajo.

EL QUE AMA LA LECTURA, TIENE TODO A SU ALCANCE.
(GODWIN, W.)

SUMARIO

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS	x
LISTA DE SIGLAS	xii
RESUMEN	xiii
RESUMO	xiv
INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN	1
1. Estado actual de la investigación	1
2. Justificación de la investigación.....	4
3. Planteamiento del problema	5
4. Diseño general del proceso de investigación	5
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
1.LA LITERACIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	6
1.1. Antecedentes	6
1.2. Conceptos de literacidad	9
1.3. Tipos de literacidad	11
1.4. Los nuevos estudios de literacidad.....	12
1.5. Representaciones sociales de la literacidad en el contexto escolar.....	16
2. PRÁCTICAS LETRADAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR	22
2.1. La expresión oral.....	22
2.2. La comprensión oral.....	27
2.3. La comprensión lectora	34
2.4. La expresión escrita.....	41
2.5. La escuela como espacio letrado.....	49
SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	54
3.1. Objetivos	54
3.1.1. Objetivo general.....	54
3.1.2. Objetivos específicos	54
3.2. Cronograma de la investigación.....	55
3.3. Contexto de la investigación	55
3.4. Informantes	58

3.5. Diseño de la investigación	58
3.6. Elaboración y validación de instrumentos	69
3.7. Procedimiento de recogida de datos.....	71
3.7.1. Cuestionario abierto	72
3.7.2. Diario de campo	73
3.8. Análisis de los datos.....	74
3.8.1. Análisis de contenido del cuestionario abierto	74
3.8.2. Análisis de contenido del diario de campo	93
3.8.3. Análisis de contenido de los participantes	100
3.9. Discusión de los resultados	105
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	117
CAPÍTULO V. PROPUESTAS	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
ANEXO 1.....	134
ANEXO 2.....	135
ANEXO 3.....	136
ANEXO 4.....	137
ANEXO 5.....	138
ANEXO 6.....	139
ANEXO 7.....	140
ANEXO 8.....	141
ANEXO 9.....	142
ANEXO 10.....	143
ANEXO 11.....	145
ANEXO 12.....	146
ANEXO 13.....	147
ANEXO 14.....	148
ANEXO 15.....	150
ANEXO 16.....	151
ANEXO 17.....	154

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Formas de literacidad.....	51
Tabla 2. Cronograma de la investigación	55
Tabla 3. Paradigmas de investigación	60
Tabla 4. Tipos de investigación-acción	63
Tabla 5. Fases de investigación-acción.....	63
Tabla 6. Cronograma de actuación	68
Tabla 7. Relación entre preguntas y objetivos de investigación.....	71
Tabla 8. Categorías de desempeño de prácticas letradas	75
Tabla 9. Tipos de literacidad de alumnos de español	79
Tabla 10. Prácticas letradas escolares de español.....	84
Tabla 11. Efectos de la literacidad.....	86
Tabla 12. Categorías de valoración de prácticas letradas	89
Tabla 13. Sugerencias de prácticas letradas.....	92
Tabla 14. Subcategorías de enseñanza-aprendizaje de español	94
Tabla 15. Subcategorías de la literacidad	98

FIGURAS

Figura 1. Diseño general del proceso de investigación	5
Figura 2. Modelo de expresión oral	24
Figura 3. Modelo de comprensión oral	31
Figura 4. Modelo de comprensión lectora	35
Figura 5. Modelo de expresión escrita.....	48
Figura 6. Fachada del Colegio Universitario	56
Figura 7. Alumnos de español del Colegio Universitario.....	58
Figura 8. Propuestas de mejora.....	127

LISTA DE SIGLAS

- A2 – Usuario Básico Plataforma
- B2 – Usuario Independiente Intermedio Alto
- COLUN – Colegio Universitario
- ENEM – Examen Nacional de Enseñanza Media
- INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
- IBOPE – Instituto Brasileño de Opinión Pública y Estadística
- LA – Lengua Adicional
- LE – Lengua Extranjera
- MCP – Memoria a Corto Plazo
- MLP – Memoria a Largo Plazo
- NAE – Núcleo de Asistencia al Estudiante.
- NAPNEE – Núcleo de Asistencia a Personas con Necesidades Educativas Especiales
- NEL – Nuevos Estudios de Literacidad
- ONG – Órgano No Gubernamental
- OCNEM – Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media
- PNLD - Programa Nacional del Libro Didáctico
- SEB – Secretaria de Educación Básica
- TESEO – Base de Datos de Tesis Doctorales
- UFMA – Universidade Federal do Maranhão

RESUMEN

RESUMEN

La literacidad es un tema de investigación desarrollado con amplitud en la Educación. Un número destacado de estas investigaciones aborda las prácticas de sociales de lenguaje y sus efectos en la formación crítica de los alumnos, considerando sus desempeños en las prácticas de lectura y escritura en contextos sociales. Se constata la necesidad de extender los usos del lenguaje, principalmente en lo que se refiere al dominio de español como L2 en contextos escolares de nivel secundario. Esta tesis tiene la finalidad de diseñar prácticas letradas a los alumnos de español del Colegio Universitario, considerando las características de los alumnos. La investigación se desarrolla desde abril hasta diciembre de 2017 bajo una metodología de investigación-acción, en la que participan los alumnos de español, el docente y los practicantes del curso de Letras de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA) que han realizado las prácticas asistidas en el Colegio Universitario (COLUN). La literacidad que implica a los alumnos de español y se desarrolla desde modelos orientados a la práctica tiene mayor impacto y beneficios en el aprendizaje. Se constata que las prácticas letradas no solamente favorecen el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas del español, sino también el aprendizaje de valores sociales y culturales fundamentales para la formación ciudadana de los alumnos. En consecuencia, este trabajo propone un modelo de enseñanza de integración de las dimensiones sociales, culturales y afectivas para la mejora de las interacciones comunicativas a través de la diversidad lingüística del español. Se discute las posibilidades de hacer la literacidad en el aula de español desde una perspectiva de usos sociales de lenguaje.

Palabras clave: Aprendizaje; Criticidad; Habilidades Lingüísticas; Contextos sociales; Prácticas letradas.

RESUMO

RESUMO

O letramento é um tema de pesquisa desenvolvido com amplitude na Educação. Um número destacado destas pesquisas aborda as práticas sociais da linguagem e seus efeitos na formação crítica dos alunos, considerando seus desempenhos nas práticas de leitura e de escrita em contextos sociais. Constata-se a necessidade de ampliar os usos da linguagem, principalmente, no que se refere ao domínio de espanhol como L2 em contextos escolares de nível médio. Esta tese tem a finalidade de esboçar práticas de letramento aos alunos de espanhol do Colégio Universitário, considerando as especificidades dos alunos. A pesquisa se desenvolve desde abril até dezembro de 2017 sob uma metodologia de pesquisa-ação na qual participam os alunos de espanhol, o docente e os estagiários do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que realizaram o estágio supervisionado no Colégio Universitário (COLUN). O letramento que participa os alunos de espanhol e se desenvolve a partir de modelos orientados à prática tem maior impacto e benefícios na aprendizagem. Constata-se que as práticas de letramento não somente favorecem o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas do espanhol, mas também a aprendizagem de valores sociais e culturais fundamentais para a formação cidadã dos alunos. Consequentemente, este trabalho propõe um modelo de ensino de integração das dimensões sociais, culturais e afetivas para a melhora das interações comunicativas através da diversidade linguística do espanhol. Este trabalho discute as possibilidades de fazer o letramento na sala de aula de espanhol desde uma perspectiva de usos sociais da linguagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Criticidade; Habilidades Linguísticas; Contextos sociais; Práticas de letramento.

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

La primera parte de este trabajo, a la que denominamos Introducción a la investigación, se divide en cuatro apartados, en el primero se presenta el estado actual de la investigación de este trabajo y la organización de las secciones del trabajo, en el segundo esclarecen los motivos que justifican la investigación. En el tercero, se plantea el problema de investigación como punto de partida para la realización de este trabajo. Por último, el cuarto se conforma con el esquema del diseño general del proceso de investigación.

1. ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

Al comienzo de nuestra investigación buscamos tesis doctorales referidas a la literacidad en el proceso de aprendizaje de español para alumnos de nivel secundario, encontramos una tesis en la base de datos TESEO, pero con el abordaje para aprendizaje de español como L1.

De acuerdo con Martínez Ortega (2017), en su tesis doctoral *La Apropiación de prácticas letradas digitales en el aula: práctica docente y nuevas Literacidades en la educación secundaria obligatoria post-1x1*, nos sitúa de forma excepcional ante la realidad presente de la influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación en las actividades de lectura y escrita en el aula. En la misma hay una delimitación de dichas prácticas en el contexto escolar.

Durante nuestra búsqueda por investigaciones sobre la literacidad, hemos encontrado muchas experiencias educativas en el ámbito de la educación primaria, principalmente, en lo que se refiere al proceso de alfabetización. De ese modo, muchas estrategias didácticas fueron utilizadas para acelerar el aprendizaje de la lectura y de la escrita, mitigando las tasas de analfabetismo en algunas municipalidades brasileñas.

Cuando buscamos por investigaciones acerca de la literacidad en el aprendizaje de segundas lenguas, encontramos un abanico de investigaciones direccionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés. Entre ellas, citamos:

“Letramento crítico: o ensino-aprendizagem de língua inglesa através do gênero digital blog” (Santos, 2011).

“Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira” (Mattos, 2014).

“O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão” (Soares, 2014).

“Letramentos em inglês através de séries para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental” (Ribeiro y Coelho, 2016).

“Letramento crítico no ensino de língua inglesa” (Prado y Lopes, 2016).

A pesar de pocas investigaciones direccionadas acerca de la literacidad en el aprendizaje de español en la Educación Secundaria, encontramos algunas tesis magistrales que se enmarcan en el área de investigación de la literacidad crítica a través de la apropiación de textos de las guías didácticas utilizadas por los centros educativos, que nos pueden dar una idea de la metodología utilizada en distintos ámbitos. Entre ellas citamos:

“Tras las líneas: aspectos dialógicos no desenvolvimento de leitura e letramento crítico em espanhol como LE”. (Pires, 2013).

“A perspectiva do letramento crítico no ensino de espanhol instrumental: discutindo caminhos para a criação de materiais de ensino”. (Damasseno, 2016).

“Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza – CE.” (Pinheiro, 2016).

Con el intento de conocer experiencias letradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en escuelas públicas de nivel secundario, nos acercamos a las investigaciones recientes acerca de la literacidad en diferentes contextos de aprendizaje. Entre ellas, mencionamos:

“Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI”. (Mattos, 2011).

“Práticas de Letramento(s) na escola: reflexões sobre a formação do aluno do ensino médio”. (Abreu, 2012).

“Práticas e eventos de letramentos em língua espanhola de alunos do ensino médio potiguar: o caso da Escola Estadual Doutor José Fernandes de Melo.” (Irineu y Oliveira Neta, 2016).

“Letramento(s) crítico(s): analisando as práticas letradas em língua espanhola de discentes técnicos em edificações”. (Silva y Abreu, 2016).

Además de conocer experiencias concretas con la literacidad de alumnos de español de nivel secundario de escuelas públicas, nos profundizamos en otros aspectos de la literacidad que intervienen directa e indirectamente en el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta los siguientes estudios:

“O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento” (Schlatter, 2009).

“Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções” (Mattos y Valério, 2010).

“Aproximación a la literacidad crítica” (Cassany y Castellà, 2010).

“Letramento, etnicidade e diálogo intercultural” (Martins, 2011).

“Contornos dos letramentos” (Silva, 2013).

“A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço” (Scheifer, 2014).

En concreto, las investigaciones recientes acerca de la literacidad en el aprendizaje de español nos revelan que hay muchas experiencias funcionando, las cuales están garantizando la mejora de la lectura y de la escrita en el idioma, además de estimular el pensamiento crítico y la toma de decisiones para resolver problemas sociales a través del lenguaje.

Como cada investigación sobre este tema tiene sus peculiaridades en cuanto a su diseño, aplicación y seguimiento, ninguna de ellas se acercó a nuestra propuesta de hacer la literacidad en el aula de español como LA bajo una perspectiva sociocultural, integrando tanto las prácticas letradas dominantes como las prácticas letradas marginadas.

A modo de cierre, la tesis doctoral está dividida en dos partes: la primera parte corresponde a la fundamentación teórica que cimienta los supuestos teóricos de la investigación y las prácticas letradas realizadas en el contexto escolar; la segunda parte se refiere a la metodología de la investigación, presentando en el tercer capítulo los objetivos de la investigación, las variables de la investigación, el cronograma de la investigación, el contexto de la investigación, los informantes, el diseño de investigación, la elaboración y validación de instrumentos, los procedimientos de recogida de datos, el análisis de los datos y la discusión de los resultados. En el cuarto capítulo se presentan las conclusiones obtenidas de la investigación realizada. Por último, en el quinto capítulo se presentan las propuestas generales para los investigadores y profesionales del área de conocimiento.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En investigaciones recientes que trabajan en el campo de enseñanza de lenguas, encontramos algunas referencias que han sido desde el inicio el motor de nuestro estudio, y que, aún en la finalización de este trabajo, siguen estando vigentes dada la necesidad de trabajos de investigación en esta línea para poder avanzar.

En primer lugar, nuestra opción por llevar a cabo una experiencia de intervención en una escuela secundaria, llevando a la práctica los objetivos de la literacidad, de tal forma que tanto el proceso como los resultados fuesen motivos de evaluación. Para ello, nos situamos dentro de una metodología de investigación-acción con una apuesta importante para conseguir que la literacidad en español se desarrolle en todas las habilidades lingüísticas fundamentales para la actuación de los alumnos en los ámbitos personal, académico y laboral.

La elección por el tema de la literacidad en el proceso de aprendizaje de español se debe a su apuesta por los usos sociales del lenguaje, extendiendo las actividades de lectura y de escrita para otros contextos de comunicación, promoviendo la mejora de dichas habilidades en sentido amplio. Destacamos el uso de géneros textuales alternativos como las canciones del género reggaetón, los cómics y los anuncios publicitarios para el análisis de otras variedades lingüísticas del español sin desconsiderar las normas de uso vigente por la Real Academia Española, ya que esta regula toda la organización léxico-gramatical del idioma, siendo, por lo tanto, fundamental para el aprendizaje del alumnado y el uso de la lengua española en las instituciones sociales.

A su vez, es necesario conocer más a fondo las dificultades relacionadas con el aprendizaje de español de alumnos de secundaria, principalmente, en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades lingüísticas propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para que se pueda identificar los puntos débiles y desarrollar estrategias de enseñanza que contribuyan para su mejora.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

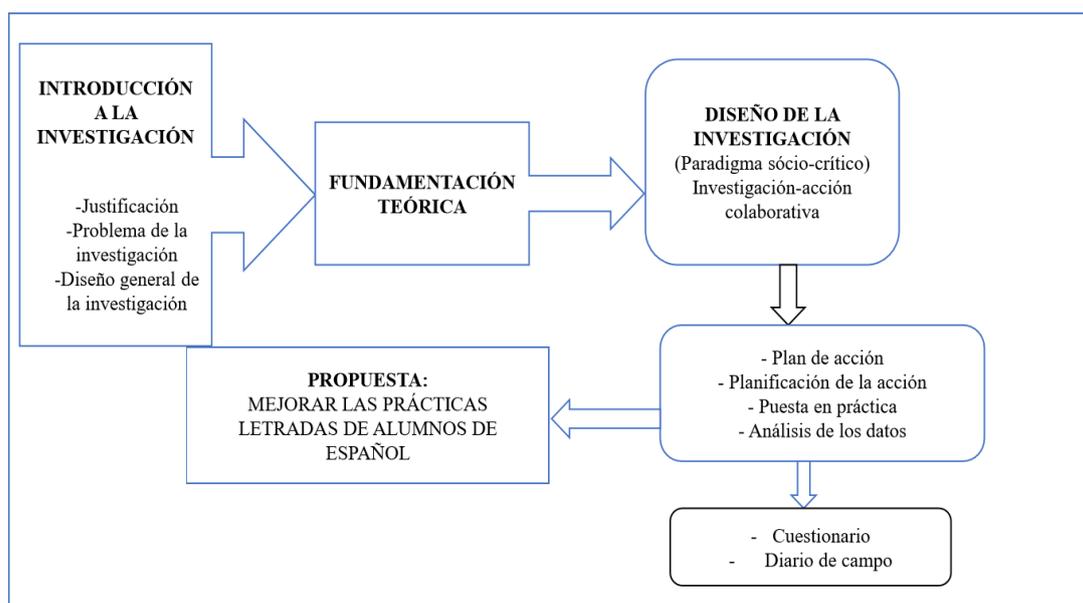
Los problemas detectados a través de experiencias concretas en el proceso de aprendizaje de español en la escuela secundaria son los referidos a: la falta de motivación de alumnos en clase, poca participación en clase en el abordaje de temas de la lengua española, la descontextualización de las guías didácticas con la realidad sociocultural de los alumnos, la escasez de recursos multimedia y poca conectividad con otras áreas de conocimiento. Esto ha contribuido para la dificultad de los alumnos no solamente en las actividades de lectura y escrita, sino también en otras habilidades lingüísticas como la expresión oral y la comprensión auditiva.

Con nuestra investigación, queremos saber *¿Cómo desarrollar prácticas letradas adecuadas a las necesidades y a los intereses de los alumnos de español del Colegio Universitario?*

4. DISEÑO DEL PROCESO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

A seguir, presentamos las pautas generales por las que se desarrolla el presente estudio, cuya finalidad es mejorar las prácticas letradas en el proceso de aprendizaje de español en la Educación Secundaria Obligatoria de un Centro Educativo, desde un enfoque sociocultural.

Figura 1. Diseño general de la investigación



PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. LA LITERACIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En este apartado, a modo de corpus teórico, se esclarecen los antecedentes, al objeto de situarnos en el contexto de la literacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en la Enseñanza Media, y se definen los conceptos básicos con los que se va a actuar en este estudio.

1.1. ANTECEDENTES

Los primeros estudios de literacidad estaban más direccionados al proceso de alfabetización de niños en contextos escolares, pues, la mayoría de las investigaciones en el área de Educación y de las Ciencias del Lenguaje buscaba entender como los factores cognitivos y psicomotrices influían en el aprendizaje de la escritura y, posteriormente, en el desempeño de la lectura.

De acuerdo con Soares (2014), el término *Literacidad* es reciente en el área de Educación y de las Ciencias del Lenguaje, pues, en la segunda mitad de la década del 80, dicho término ha despertado el interés de investigadores y profesores de lenguas vernáculas para estudiar sus efectos en el aprendizaje y en las actividades cotidianas de los sujetos.

Sin embargo, Kleiman (1995) menciona que los estudios de literacidad ya comienzan desde el siglo XVI por los cambios significativos ocurridos en aquella época como el fortalecimiento del Estado como unidad política, las mudanzas socioeconómicas de la sociedad mediante la expansión del capitalismo comercial, el desarrollo de las ciencias, el surgimiento de la imprenta, la valoración de las artes y de la literatura, la democratización de las instituciones educativas como escuelas, bibliotecas y universidades y la aparición de burócratas letrados en los grupos de poder en las ciudades.

En Brasil, el término aparece por primera vez en la obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, de la escritora Mary Kato, en 1986. En la obra, se

puede verificar que el término literacidad aparece como una competencia para ampliar las capacidades individuales de los alumnos para el desarrollo del alumnado en las dimensiones cognitiva y social, atribuyendo a esa función a la escuela.

Para Kato (1986), la literacidad está relacionada con el dominio individual del uso del lenguaje escrito y sometido al uso de la norma culta de la lengua, ya que es justamente este tipo de lenguaje que es valorado por las instituciones sociales y por las relaciones jerárquicas de poder, por lo tanto, el dominio de la norma culta define quienes son letrados o iletrados en la sociedad.

De esa forma, la concepción de literacidad aportada por la autora reproduce totalmente la ideología de las instituciones sociales dominantes, puesto que los sujetos deben atender a exigencias y a requisitos de los eventos letrados de dichas instituciones para que sean considerados miembros de las relaciones de poder existentes en la jerarquía social.

A principios de la década del ochenta, los estudios pioneros de la literacidad en Brasil estaban enraizados en la naturaleza conceptual de la alfabetización, por lo que ha generado una confusión terminológica entre los dos fenómenos y una incomprensión equivocada de lo que es alfabetización y de lo que es literacidad por los profesionales de las instituciones educativas.

En cambio, los países desarrollados reconocieron las prácticas letradas como competencias y habilidades relevantes para la inclusión de los sujetos en las prácticas sociales y en el mundo laboral. En dichos países se verificó que los sujetos alfabetizados no dominaban el conjunto de competencias y habilidades de escrita y lectura para desempeñar sus actividades en la sociedad, pues Soares (2004) ya había mencionado que en Estados Unidos y en Francia los problemas de literacidad surgieron independientes del aprendizaje básico de la escrita.

En Francia, los autores como Chartier y Hébrard (2000) revelaron que los problemas de literacidad estaban relacionados con el proceso de aprendizaje de lectura y escritura en contextos escolares, porque los jóvenes y adultos tenían dificultades de insertarse en el mundo social y en el mundo laboral por no haber demostrado competencia en dichas habilidades lingüísticas, aunque sean alfabetizados y sepan algo de escrita.

Debido a la relación íntima entre la literacidad y la alfabetización, surgieron dudas y comprensiones equivocadas con respecto a la función social de las habilidades de lectura y escrita. En Brasil, el interés por la alfabetización se apoyaba en los resultados

del Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) para evaluar el nivel de alfabetismo de la población brasileña entre 15 y 64 años, poniendo de relieve los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos aplicados a las matemáticas.

De ese modo, la investigación del INAF se realiza juntamente con el Instituto Paulo Montenegro y con la ONG Acción Educativa y con el apoyo del IBOPE (Instituto Brasileño de Opinión Pública y Estadística) para medir el nivel de las habilidades de lectura y escrita. En consecuencia, el objetivo del INAF es ofrecer informaciones concernientes a las habilidades de lectura y escrita de jóvenes y adultos brasileños con la finalidad de fomentar un debate público, estimular iniciativas de la sociedad civil y subsidiar la formulación de políticas públicas en las áreas de Educación y Cultura, además de monitorear los avances o fracasos en el desempeño de dichas habilidades.

De acuerdo con el INAF, el nivel de dominio alcanzado por los sujetos participantes en las habilidades de lectura, escrita y matemática permite identificar dos grupos: los *analfabetos funcionales* y los *funcionalmente alfabetizados*. Dentro del primer grupo, se denominan *analfabetos* los que no consiguen desarrollar habilidades lingüísticas simples, pese a la mayoría de ellos consiga identificar números de teléfono, precio de los productos, etcétera; y *rudimentarios* son los que consiguen desarrollar habilidades lingüísticas simples como escribir un billete o un anuncio, reconocer el valor de las cédulas para efectuar el pago y leer el envase de los productos en el supermercado.

Cuanto a los *funcionalmente alfabetizados*, el INAF a partir del año 2015 ha dividido este grupo en tres niveles con la finalidad de mejorar la interpretación de los resultados. Así, el primer nivel se denomina *elementar*, pues, los sujetos desarrollan competencias básicas de lectura y comprensión de textos de media extensión como formulación de inferencias, resolución de problemas aritméticos envolviendo las cuatro operaciones, comprensión de gráficos y tablas en contextos usuales. El segundo nivel se denomina *intermedio*, pues, los sujetos de dicho nivel consiguen interpretar y elaborar síntesis de diversos textos y reconocen las figuras retóricas del lenguaje. Y el último nivel se denomina *proficientes*, pues, los sujetos interpretan y comprenden textos sin limitaciones, analizando y relacionando sus partes. Además, evalúan y comparan informaciones, estableciendo distinciones entre hecho y opinión.

Entonces, para evitar la confusión terminológica y conceptual entre el alfabetismo y la literacidad, Tfouni (citado por Silva, 2011) considera que se tratan de actividades educativas concretadas en dimensiones diferentes, pues, el alfabetismo es un proce-

so de adquisición de conocimientos lingüísticos propios del contexto escolar y está más direccionado a la dimensión individual del sujeto mientras que la literacidad es una práctica de lenguaje centrada en los aspectos socio históricos de la adquisición de la escrita, incluyendo a los alfabetizados y analfabetos, por lo tanto, está más direccionada a la dimensión social.

1.2. CONCEPTOS DE LITERACIDAD

El origen del término *Literacidad* proviene de la palabra de lengua inglesa ‘*literacy*’, la cual se divide en dos morfemas: *litera* (letra en latín) y *-cy* (sufijo que denota cualidad, condición, estado y manera de ser). Es decir, la literacidad es el estado o condición que los sujetos adquieren en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

De acuerdo con Kato (citado por Silva, 2011), la literacidad es el resultado o la consecuencia del dominio individual del lenguaje escrito en su variedad culta por los sujetos en contextos sociales. En contrapartida, en una dimensión social, se considera que:

La literacidad, a su vez, focaliza los aspectos socio-históricos de la adquisición de la escrita [...] con el objetivo de investigar no solamente quien es alfabetizado, y, en consecuencia, se aparta de verificar lo individual y se centra en lo social más amplio. (Tfouni, 1988, p.9)

Conforme lo anterior, se percibe que la literacidad no excluye ningún sujeto del proceso de realización de las prácticas sociales ni concibe dichas prácticas en el carácter individual y particular de quienes las practica, porque su complejidad está en el ámbito de las relaciones sociales en el contexto de vivencia y de interacción.

Con la misma concepción, se considera que “(...) el acto de estudiar, en cuanto acto curioso del sujeto delante del mundo es expresada de la forma de estar siendo de los seres humanos, como seres sociales, históricos, seres hacedores, transformadores (...)” (Freire, 2009, p.60). Así, destaca que los sujetos poseen una función activa para transformar la realidad a través del conocimiento, es decir, pueden llevar a cabo intervenciones críticas en contextos sociales y, consecuentemente, el cambio social de la realidad.

No obstante, hay autores que no utilizaron la literacidad para designar las prácticas del lenguaje en el ámbito social, porque prefirieron seguir con la alfabetización funcional para referirse a las competencias cognitivas, lingüísticas y sociales amplias para el desarrollo de las actividades cotidianas, como es el caso de Ferreiro (2002). La aversión por dicho término por la autora tiene la siguiente razón: “su admisión echa por tie-

rra toda la lucha para la ampliación del concepto de alfabetización llevada a cabo en los últimos treinta años”. (Britto, 2004, p.52).

En otra línea de pensamiento, hay autores que comparten los mismos supuestos teóricos y metodológicos, los cuales incluyen la dimensión social de la literacidad. Así, se define la literacidad como “las prácticas y eventos relacionados con uso, función e impacto social de la escrita”. (Kleiman, 1998, p.181). Esta concepción de prácticas letradas confiere el valor de dichas prácticas sobre las consecuencias que reinciden en la sociedad en general.

Por esa razón, las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (OCNEM) aportan una visión de literacidad mucho más amplia con relación a los conocimientos lingüísticos abstractos, porque la concibe como una práctica social del lenguaje insertada en contextos socioculturales, por lo tanto, el concepto de literacidad:

[...] se aleja de una concepción de lenguaje, cultura y conocimiento como totalidades abstractas y se basa en una visión heterogénea, plural y compleja de lenguaje, de cultura y del conocimiento, dicha visión siempre insertada en contextos socioculturales. Entendemos que el lenguaje, cuando considerada de modo abstracto, distante y desvinculado de sus contextos socioculturales y de sus comunidades de práctica, puede resultar en perjuicios graves en el ámbito humano y pedagógico. Esta es la razón que nos remite a la concepción de literacidad como práctica sociocultural (Brasil, 2006, p.109).

Así, cada vez más la literacidad se acerca a la visión sociocultural de las prácticas de lenguaje y la incluye en el conjunto de conocimientos, a saber, la cultura, las actitudes, los valores y el pensamiento de los sujetos. Con base en esa concepción, se afirma que:

La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales (Gee, 2004, p.24)

Por tanto, este concepto de literacidad incluye también la oralidad como una práctica discursiva relevante para el desarrollo de competencias de los sujetos para comprender su entorno sociocultural y otros entornos que ellos puedan tener acceso a través de dichas prácticas y actividades cotidianas.

En la próxima sección, se analizarán los tipos de literacidad, sus características y sus aportes metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos escolares.

1.3. TIPOS DE LITERACIDAD

Según Abreu (2012), es imposible concebir solamente el uso de la literacidad en singular, porque la generalización del término implica la existencia de otras formas de literacidad en contextos no escolares y vinculados con las prácticas sociales, por lo tanto, considera el empleo del término en plural para abarcar los usos de las prácticas letradas en las esferas sociales.

Cabe señalar también que las prácticas sociales de lenguaje no se realizan solamente en contextos escolares, sino también en contextos no escolares. Además, las prácticas discursivas se establecen de forma presencial entre los sujetos y también de forma virtual con el apoyo de los recursos tecnológicos de comunicación y de información como las aplicaciones de redes sociales y las herramientas digitales.

De ese modo, un grupo de investigadores denominó las prácticas sociales de lenguaje mediadas por las tecnologías de comunicación y de información de *literacidad digital o electrónica*. Esta nueva forma de hacer la literacidad posibilitó a los profesores una mejora en la transmisión de conocimientos y en el abordaje de textos multimodales en el proceso de enseñanza de lenguas, por eso los autores advierten “el cuidado de educadores para las maneras con que modos comunicativos estaban proliferando y cambian debido a los avances en tecnología”. (Larson y Marsh citado por Mattos 2014, p.110).

En consecuencia, los efectos de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación han cambiado las formas de producción de textos por los alumnos y también han intervenido en los procesos de recepción de los aprendices. De esta forma, se debe tener en cuenta:

En primer lugar, ya no escribimos sobre hojas de papel, sino que plasmamos directamente nuestras ideas en esquemas y borradores previos a través de los procesadores de textos; utilizamos diccionarios en red, consultamos artículos e investigaciones en Google, escribimos correos a investigadores para obtener datos para construir estudios e investigaciones, tenemos acceso a muy variados recursos de edición en forma simultánea (diferentes fuentes tipográficas, herramientas para dibujar tablas y esquemas, numeración de páginas, diseño de páginas, márgenes y columnas). (Franco, 2015, p.141).

Del mismo modo que ha cambiado la producción de textos, las actividades de lectura, comprensión e interpretación de textos digitales también se convirtieron en actividades más complejas porque requerían una mirada más crítica y analítica de los lecto-

res por innúmeras razones. Entre ellas, podemos mencionar la gran cantidad de información, la gran diversidad de fuentes o sitios web desde los cuales se descargan contenidos, la escasa fiabilidad de muchos textos, los sesgos ideológicos de muchas páginas web en los cuales se transmiten contenidos machistas, sexistas, racistas, homofóbicos, de extrema derecha, fundamentalismos religiosos, etc.

Desde esa perspectiva crítica de análisis de textos digitales, los lectores deben tener atención para los elementos multimodales que no siguen la dirección lineal de la forma tradicional de lectura, pues, brindan varias posibilidades de vías de construcción de sentidos a través de imágenes y de sonidos subyacentes en el texto. Según Mattos y Valério (2010), la presencia de elementos multimodales favorece la transformación del contenido, permitiendo la comprensión por los lectores, ya que ellos identifican los mensajes o significados que no aparecen en el texto.

Además de la literacidad digital, Franco (2015) añade que la literacidad puede designar varias *literacidades* (innúmeras formas de leer y escribir contemporáneas), la *biliteracidad* (capacidades de leer y escribir en dos idiomas), la *multiliteracidad* (capacidades de leer y escribir en varios idiomas) y la *literacidad crítica* (capacidad de leer y escribir textos de forma crítica).

Tras conocer los tipos de literacidad predominantes en contextos educativos, la próxima sección se detendrá en los Nuevos Estudios de la Literacidad de enfoque sociocultural, cuyos aportes resultan de investigaciones realizados en contextos socioculturales con sujetos letrados e iletrados.

1.4. LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD

Un nuevo paradigma denominado *nuevos estudios de literacidad* surgió a finales de la década del 70 y a principios del 80 como una oposición a las investigaciones realizadas en América y en Europa, que analizaban solamente las potencialidades cognitivas de las prácticas letradas y ponían de relieve el impacto social de dichas prácticas provenientes de las relaciones de poder de las instituciones sociales y de las prácticas culturales desarrolladas en contextos específicos.

Esta mudanza de enfoque en los estudios de literacidad fue considerada por algunos teóricos como una *virada social* o virada sociocultural, porque antes se pensaba en la mente de los sujetos como una máquina propulsora del desarrollo de la escrita y de

la lectura, y ahora, dichas habilidades lingüísticas se constituyen a partir del contexto de las prácticas sociales y culturales.

De ese modo, los NEL reconocen que las prácticas del lenguaje juegan un papel importante en la formación de los papeles de los sujetos en las instituciones sociales, pues, dichas funciones atribuyen a los usuarios de la lengua el poder y el estatus en el grupo social en que hacen parte.

Por esa razón, los NEL adoptaron el método etnográfico para analizar minuciosamente las relaciones ideológicas y de poder provenientes de las prácticas del lenguaje en contextos específicos. Según Street (citado por Bevilaqua 2013), la etnografía incluye encuadramiento, conceptualización, conducción, interpretación, escrita y relato asociado con un estudio amplio, profundizado y de larga duración de un grupo social o cultural.

En ese sentido, el etnógrafo realiza la investigación en tres niveles de descripción e interpretación de las informaciones recogidas en un contexto sociocultural. En el primer nivel, el considerado más alto de la escala descriptiva, el investigador se convierte en un antropólogo para describir minuciosamente tal cual había propuesto Street (2004); en el nivel intermedio, el investigador adopta la perspectiva de la etnografía de forma más simple que lo realizado por un antropólogo; y en el último nivel el investigador utiliza los instrumentos propios de la etnografía para llevar a cabo el estudio.

A partir de los estudios de literacidad basados en el enfoque etnográfico, se reconocieron dos modelos de literacidad: *el modelo autónomo* y *el modelo ideológico*. Así, en el modelo autónomo, el desempeño de las prácticas letradas de los sujetos no depende de la influencia del contexto social ni de las funciones sociales y culturales ejercidas por ellos, es decir, las consecuencias para las actividades sociales y para la cognición son provenientes de su carácter intrínseco. En cambio, en el modelo ideológico, las consecuencias sociales y cognitivas para los sujetos derivan de las relaciones sociales e ideológicas que intervienen directamente en las prácticas letradas, como aclara:

En el modelo ideológico, la literacidad es vista en términos de prácticas sociales concretas y diversas ideologías en las cuales están inmersas las diferentes expresiones culturales de literacidad. La literacidad – cualquiera que sea su tipo – solo tiene consecuencias cuando actúa junto con un gran número de otros factores sociales, incluidas las condiciones económicas, sociales, estructura e ideologías locales de una cultura o grupo social. (Street, 2004, p. 38)

Cabe señalar que en ningún momento el modelo ideológico negó las habilidades técnicas de la lectura y de la escrita o los aspectos cognitivos que intervienen directamente en el desarrollo de dichas habilidades. Para el autor, las habilidades de lectura y de escritura están insertadas en las totalidades culturales y dentro de estructuras de poder.

Debido a sus presuposiciones ideológicas y políticas, Bevilaqua (2013) menciona que Street consideraba el modelo ideológico de literacidad como un problema desde la perspectiva de objeto de estudio. Por esa razón, Heath (citado por Street 2004) propuso resolver dicha problemática a través de dos conceptos clave de la literacidad bajo el enfoque sociocultural, de ahí que surgieran *los eventos letrados* y *las prácticas letradas*.

Así, se puede decir que el evento letrado es “cualquier ocasión en que un texto escrito es esencial a la naturaleza de las interacciones de los participantes y de sus procesos interpretativos” (Heath citado por Street, 2004, p.94). En ese sentido, durante las interacciones entre los sujetos en contextos sociales pueden ocurrir muchos eventos letrados, tales como el billete, el correo electrónico, el anuncio de un producto a ser vendido, una placa de información, un folleto informativo, etc. Es decir, los eventos letrados constituyen vías de comunicación entre los participantes mediados por los textos escritos como si fuera la materialización o uso de la literacidad.

Para Street (2004), las prácticas letradas son más generalizadoras y más abstractas porque abarcan las conceptualizaciones y los comportamientos relacionados con el uso de la lectura y de la escrita por los sujetos en contextos específicos. De ese modo, el autor advierte que las prácticas letradas incorporan no solo los eventos letrados como actividades empíricas de la materialización de la literacidad, sino también a los modelos folclóricos de dichos eventos y los preconceptos ideológicos intrínsecos en ellos. En otras palabras, todas las prácticas letradas aportan experiencias individuales y socioculturales de los sujetos y dentro de ellas existen creencias, actitudes y valores provenientes de ideologías y de estructuras de poder.

En esa misma perspectiva, Barton y Hamilton (2004) resaltaron la importancia de las prácticas letradas para la vida de las personas, porque les agrega sentidos y significados para todas las actividades desde las más simples del cotidiano hasta las más complejas exigidas por las instituciones sociales, por lo tanto, dichas prácticas representan valores y representaciones de la identidad social y cultural de los sujetos. En efecto, las prácticas letradas reconocen tanto lo individual y lo social en las relaciones interper-

sonales dentro de grupos o de comunidades socioculturales. Cuanto a los eventos letrados, los autores definen: “Los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas. La noción de eventos acentúa la naturaleza «situacional» de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social”. (Barton y Hamilton, 2004, p.114).

Queda bien claro que los eventos letrados pueden ser observados en cualquier contexto social, porque generalmente hay una equivocación de que los eventos y las prácticas letradas solo pueden ser realizados y observados en contextos sociales formales como la escuela, la universidad, los institutos de idiomas y en otros ambientes en los cuales circulan textos predominantes del lenguaje formal de la lengua, cuyo uso del dominio del lenguaje les asigna poder y estatus a sus usuarios. Sin embargo, es posible observar que los sujetos pueden realizar eventos y prácticas letradas en contextos sociales informales, pues, los sujetos desde su casa pueden transmitir recados, interpretar prospectos y manual de instrucciones, subir videos, escribir una receta, un aviso y un mensaje y recontar una historia para otras personas, etc. Además, los sujetos se apropian de las tecnologías digitales y otros medios para desarrollar la literacidad. Sobre lo dicho anterior, se subraya que:

Al observar los diferentes eventos letrados, resulta claro que la literacidad no es la misma en todos los contextos, sino que existen diferentes literacidades. La noción de diferentes literacidades puede considerarse en varios sentidos. Por ejemplo, las prácticas que implican distintos medios o sistemas simbólicos pueden ser consideradas literacidades diferentes: *literacidad cinematográfica* como en el caso del cine, y *literacidad computacional* como en el caso del computador. (Barton y Hamilton, 2004, p.116).

En efecto, es evidente que haya, por un lado, una valoración de algunas prácticas letradas por algunas instituciones sociales para la manutención de las estructuras de poder y para la conservación de las ideologías de dichas instituciones y, por otro lado, un menosprecio por otras prácticas consideradas marginadas, cuyo valor solamente es intrínseco para quienes las practican en su cotidiano. En ese sentido, se considera que:

Instituciones poderosas en el nivel social, como en el caso de la educación, tienden a apoyar prácticas letradas dominantes que pueden ser vistas como parte de formaciones discursivas, es decir, configuraciones institucionalizadas del poder y el conocimiento que toman cuerpo en las relaciones sociales. (Barton y Hamilton, 2004, p.118).

Así, las escuelas como agencias fomentadoras de literacidad acaban desarrollando las prácticas letradas dominantes de las instituciones y de las relaciones de poder y excluyen las prácticas letradas marginadas del conjunto de competencias y habilidades que configuran el currículo escolar en la formación sociocultural de los estudiantes. En consecuencia, los estudiantes se ven excluidos de la realización de algunas prácticas por no haber una relación de identidad con las mismas.

Por más que las escuelas desarrollen prácticas letradas dominantes e intenten promover los principios de igualdad y de democratización de los conocimientos, la imposición de prácticas letradas descontextualizadas de la realidad sociocultural de los sujetos viene promoviendo cada vez más la exclusión de grupos sociales marginados, por lo tanto, es necesario desarrollar estrategias de intervención para que haya una transformación social.

De acuerdo con Kleiman y Assis (2016), los estudios de literacidad buscan respuestas plausibles para algunas indagaciones acerca de algunos problemas sociales y educativos que se manifiestan en contextos escolares y no escolares como los altos índices de retención en las series de la Educación Básica, las dificultades de aprendizaje de lectura y escrita y el analfabetismo de la población.

En conclusión, los Nuevos Estudios de la Literacidad se basan en principios teóricos y metodológicos de abordaje socio histórico y cultural que asumen las prácticas letradas en contextos institucionales y sociales. Además, los NEL buscan comprender como las relaciones de poder influyen directamente en el desarrollo de las prácticas letradas en la sociedad y, consecuentemente, como se puede hacer para democratizar el acceso a dichas prácticas a través de la enseñanza de la lengua escrita.

En la próxima sección, se detendrá en las representaciones sociales de la literacidad en contextos educativos y sus impactos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas para la realización de las relaciones sociales e interacciones comunicativas en contextos específicos de uso.

1.5. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA LITERACIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Dentro del marco sociocultural e histórico de las prácticas letradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua adicional, es conveniente acudir a los aportes teóricos de las Representaciones Sociales para comprender e interpretar dichas

representaciones en las prácticas letradas de los estudiantes en contextos escolares y no escolares.

Según Castro Crusó (2004), los estudios de las representaciones sociales fueron iniciados por Émile Durkheim, quien estableció una distinción entre las representaciones individuales y las representaciones sociales, resaltando sus especificidades en el ámbito del conocimiento humano. Así, Durkheim (2004) consideraba que las representaciones individuales estaban relacionadas con factores psíquicos y no se resumían solamente a la actividad mental, mientras que las representaciones colectivas no se referían a la suma de los pensamientos individuales. Por consiguiente, el sociólogo advirtió que las representaciones individuales y colectivas no podían ser objetos de estudio solamente de única disciplina, sino que cada representación aportaba elementos de análisis diferenciado, por esa razón la Psicología se ocupaba de las representaciones individuales mientras que la Sociología estudiaba las representaciones colectivas.

Para Durkheim (citado por Palacios, 2012), las representaciones colectivas se referían a los estados de la conciencia colectiva, como la mentalidad de los grupos, las cuales expresaban realidades colectivas. De ese modo, las representaciones colectivas mantenían una relación íntima con los objetos que le afectaban directamente en el ámbito de su formación social y de identidad, por lo tanto, se consideraban como representaciones colectivas, a saber, las leyendas, los mitos, las concepciones religiosas de todas las clases, las creencias morales, etc.

En efecto, las representaciones colectivas evidenciaban la complejidad de la vida social de las personas en lo que atañe a la toma de conciencia colectiva y a las prenociones fundamentales para el desarrollo de las actividades cotidianas. Además, dichas representaciones eran conformadas a través de las actividades repetidas en el tiempo y en el espacio y, por ende, proporcionaban su característica de autoridad.

Conforme a la teoría de Durkheim (2004), las representaciones eran homogéneas para todos los miembros de un grupo social, porque habían poseído las mismas razones para comprender las formas en que una sociedad se representaba tanto a sí misma como al mundo en el que vivía, por eso era necesario entender la naturaleza de la sociedad. Tanto las representaciones como los objetos del mundo eran dotados de significados sociales, de ahí que el autor siempre considerara la representación colectiva como un repertorio de conocimiento simbólicamente estructurado en la mente de los sujetos de un

grupo social, y a partir de la memoria colectiva, se estructuraban las relaciones intersubjetivas de definición de las normas sociales.

Contrariamente, una nueva perspectiva teórica basada en la Psicología Social impugnaba la teoría de las Representaciones Sociales defendida por Durkheim (2004), porque defendía una interrelación entre el sujeto y el objeto en el proceso de construcción de conocimiento, al mismo tiempo individual y colectivo en la construcción de las Representaciones Sociales, reconociéndolas como un fenómeno, como se aclara:

[...] las representaciones colectivas son un dispositivo explicativo, y se refieren a una clase general de ideas y creencias (Ciencia, mito, religión, etc.), para nosotros son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados. Son fenómenos que están relacionados con un modo particular de comprensión y de comunicación – un modo que crea tanto la realidad como el sentido común. (Moscovici, 2001, p. 33).

En otras palabras, se puede decir que las representaciones colectivas son conocimientos prácticos que explican el funcionamiento del sistema cognitivo de un grupo y analiza detalladamente como dicho sistema aporta sentido, construyendo los cimientos de la realidad social.

Para analizar las representaciones sociales, la Psicología Social desarrolló una metodología de estudio desde dos enfoques relevantes para la construcción de la realidad social. De acuerdo con Ortega (2004), cuando el sistema cognitivo interactúa directamente con el sistema social, se está adoptando un análisis de las representaciones sociales bajo el enfoque procesual. Es decir, el sistema cognitivo reúne particularidades inherentes a los sujetos miembros de un grupo social y, al conectarlas con los aspectos discursivos y contextuales, se está posibilitando una interpretación y posteriormente una comprensión global de la apropiación de la realidad exterior al pensamiento social.

Basándose en el enfoque procesual, Moscovici (2001) afirma que las representaciones sociales definen la realidad, la constituyen y la condicionan, y por esa razón, la formación de los sujetos se conforma a partir de las representaciones formadas en el medio físico y social.

No obstante, es necesario tener en cuenta que las representaciones siempre se refirieron a las funciones desempeñadas por las personas en la sociedad. Es decir, las prácticas letradas, por ejemplo, significan representaciones que las personas desarrollan en las instituciones sociales, por lo tanto, les conceden estatus social, cultural y económico por el nivel de representación en la sociedad y las difiere de otras representacio-

nes. En ese sentido, Moscovici (citado por Palacios 2012) se refiere a la característica específica de las representaciones de encarnar ideas en experiencias colectivas e interacciones, de manera que se reconozcan dichas representaciones como un medio con relación al grupo o al individuo.

En consecuencia, las representaciones sociales aclaran dos roles fundamentales para su comprensión: uno consiste en que ellas se encargan de establecer convenciones de las personas, cosas y sucesos y después las categoriza como un modelo designado a un cierto grupo de personas; a través de este rol se desarrollan los procesos de interpretación de mensajes y de organización de los pensamientos sometidos a un sistema condicionado por las representaciones y por la cultura. En ese sentido, las representaciones tienen valor normativo y se imponen sobre las personas como una estructura innata determinando lo que se debería pensar.

Para Palacios (2012), las representaciones sociales desarrollan capacidades significativas que se deben tomar como formas particulares de entendimiento y de comunicación, porque tienen como objetivo la abstracción significativa del mundo e introducir orden en éste, así como preceptos que reproducen el mundo en forma significativa, de ahí que aparezcan las facetas de representación como la icónica/ imagen y la simbólica/ significado, expresando ideas en imágenes y viceversa.

No obstante, el enfoque estructural y dinámico de las representaciones sociales pone de relieve las estructuras de dichas representaciones y se centra en su organización y en la jerarquía de los elementos estructurales, planteando una teoría explicativa de las representaciones sociales teniendo en cuenta el núcleo central y sus elementos periféricos. Así, las representaciones sociales se identifican a partir de la actuación de los sujetos o de sus posicionamientos, siendo, por lo tanto, indispensables para entender la dinámica de las interacciones sociales y para aclarar las prácticas sociales.

Con relación a las funciones de las Representaciones Sociales, se puede decir a la luz de los aportes teóricos de Abric (citado por Sá, 1996) que, para el ámbito de las prácticas letradas, se resumen en cuatro funciones básicas para la actuación de los sujetos en contextos socioculturales, a saber, la función de conocimiento, la función identitaria, la función de orientación y la función justificatoria, siendo, por lo tanto, las primeras funciones son más relevantes para el proceso de aprendizaje.

Según Sá (1996), la función de conocimiento permite que los sujetos comprendan y expliquen la realidad a través de los nuevos conocimientos adquiridos en sus es-

quemas cognitivos, facilitando, por lo tanto, la comunicación social, el intercambio, la transmisión y la difusión del conocimiento ingenuo, mientras que la función identitaria sitúan a los sujetos y los grupos en el contexto social según sus especificidades, elaborando, consecuentemente, una identidad social y personal compatibles con las normas sociales y valores social e históricamente determinados.

Por último, la función de orientación es una guía normativa en la cual los sujetos a través de sus representaciones son orientados en sus actitudes, comportamientos y prácticas realizadas en el cotidiano. En otras palabras, dicha función interviene a través de acciones sobre la realidad de los sujetos, posibilitando que los mismos seleccionen las informaciones y, por ende, interpreten la realidad conforme su representación.

Concerniente a las prácticas letradas en contextos escolares, se puede afirmar que dichas prácticas siempre están relacionadas con los valores sociales y culturales que se atribuyen a las habilidades de lectura y escrita en contextos socioculturales, por lo tanto, dichas habilidades están dotadas de representaciones sociales y no están neutras de los significados precisos de las instituciones que rigen el funcionamiento de las prácticas y sus usos por los sujetos en contextos sociales. En efecto, todo proyecto social y educativo es construido tanto por los sujetos participantes como por los que ejecutan dicho proyecto, pues, “Todo proyecto colectivo, y en especial un proyecto educativo, debe atribuir un sentido para las personas que participan de él, sea como actores, sea como beneficiarios, sea como responsables políticos, sea en fin como observadores”. Py (citado por Kleiman y Assis, 2016, p.65).

En ese sentido, la concepción sociointeraccionista juega un papel importante en el proceso de elaboración de proyectos educativos para el desarrollo de prácticas sociales de lectura y escrita, pues, considera de un lado las particularidades y los intereses de los sujetos participantes, y de otro lado, las representaciones que los sujetos reconocen de la situación de interacción y principalmente de las habilidades lingüísticas aprendidas, siendo, por lo tanto, una realidad construida colectivamente a través del contexto social y de los sujetos involucrados en el proyecto educativo. Por esa razón, los procesos de enseñanza no deben tener en cuenta solamente los aspectos cognitivos, sino también los aspectos sociales, pues, “actividad de enseñar es social y la construcción del conocimiento no es un proceso exclusivamente cognitivo, pues, en él, hay historias y momentos de subjetividad, que, muchas veces, son desconsiderados por la institución formadora.” (Kleiman 2007, p.101).

De esa forma, la escuela como agencia fomentadora de literacidad necesita reconocer que dentro de su interior posee una diversidad sociocultural y esta se manifiesta por medio de las representaciones de las prácticas letradas de los sujetos aprendices y de sus particularidades. En definitiva, la institución educativa no puede mantenerse distante y aislada de las comunidades, sino garantizar el acercamiento entre ambas. Así, se afirma que:

A menos que las fronteras entre las aulas y las comunidades puedan romperse y se estimule el flujo de patrones culturales entre ellas, las escuelas continuarán legitimando y reproduciendo las comunidades que controlan y limitan el progreso potencial de otras comunidades y que permanecen desconectadas de otros valores y modos de vida. (Heatch citado por Ivanic y Moss, 2004, p.215)

Así, las escuelas necesitan estrechar las distancias con las comunidades para saber de hecho sus necesidades, particularidades, experiencias y conocimientos para desarrollar prácticas letradas compatibles con las del cotidiano y adecuadas a su realidad sociocultural, para que los sujetos de dichas comunidades puedan ver sentido en las representaciones de las prácticas realizadas por ellos, así como sus subjetividades implícitas en el proceso de aprendizaje.

En la próxima sección, se abordará las prácticas letradas desarrolladas en el proceso de enseñanza de español en contextos escolares, analizando los géneros textuales y las propuestas de actividades para el desarrollo de las habilidades lingüísticas para las prácticas sociales comunicativas de los estudiantes de la enseñanza secundaria obligatoria. Además, se analizará el papel de la escuela como agencia de fomento de prácticas letradas y el impacto del desarrollo de dichas prácticas.

CAPÍTULO II PRÁCTICAS LETRADAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En este apartado, a modo de corpus teórico, se esclarecen cuáles son las prácticas letradas desarrolladas en el contexto escolar, al objeto de situar la literacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua adicional en cuestión, y se definen los principios teórico-metodológicos con los cuales vamos a actuar.

2.1. LA EXPRESIÓN ORAL

Considerando la expresión oral como una de las habilidades lingüísticas fundamentales para las prácticas sociales comunicativas, porque dicha habilidad es el punto de partida para el desarrollo de las interacciones entre los sujetos en los ámbitos sociales, pues siempre hay uno que se utiliza del habla para preguntar, informar, aclarar, contestar y expresar su punto de vista acerca de algún tema, etcétera.

Desde una perspectiva tradicional, la expresión oral está relacionada solamente con la capacidad de los sujetos de dominar oralmente los conocimientos lingüísticos para producir un discurso oral, como la pronunciación, el léxico y la gramática. Por tanto, esta habilidad lingüística requiere otros conocimientos para establecer las relaciones sociales y la interacción entre los sujetos participantes de la situación comunicativa. De esa forma, se dice que:

La expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se debe negociar los significados. (Baralo 2000, p.5)

Entonces, no podemos considerar la expresión oral solamente como una habilidad lingüística en la cual los hablantes deben demostrar el dominio de la pronunciación, del vocabulario y de las reglas gramaticales de la lengua, sino que debemos integrarla con otras destrezas comunicativas como la comprensión auditiva. Además, las interacciones orales exigen por parte de los interlocutores el dominio del conocimiento de mundo, conocimiento previo del tema de la conversación e interpretación de los discursos.

sos producidos para la construcción de significados. En definitiva, los sujetos deben de conocer las circunstancias sociales e ideológicas del contexto en que ocurre la interacción comunicativa, así como los propósitos y objetivos que se pretenden lograr ambos en la conversación.

En ese sentido, los hablantes deben tener en cuenta principios fundamentales para desarrollar una interacción oral en la cual pueda seguir una conversación normalmente sin incomprensiones equivocadas entre los sujetos participantes. Para ello, es necesario considerar los elementos que intervienen en la producción del discurso oral, a saber:

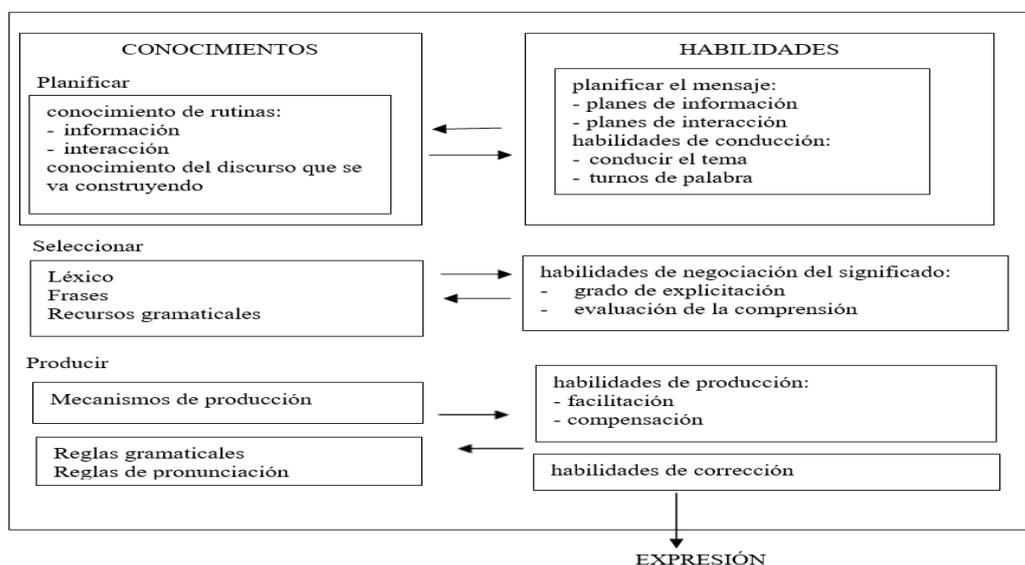
En primer lugar, la situación de comunicación: lo que escuchan ha sido producido en una situación de comunicación determinada con todos los elementos que la forman como son los interlocutores y sus características sociolingüísticas y el tiempo de la misma. En segundo lugar, los aspectos pragmáticos relacionados con la situación de comunicación y los enunciados, más allá de los aspectos gramaticales, léxicos o fonéticos. En tercer lugar, los procesos que unen la comprensión auditiva con la producción oral, como por ejemplo la selección de lo oído para facilitar luego la producción o las rutinas de interacción. (Rabéa, 2010, pp.9-10)

De esa forma, los profesores de español para desarrollar la expresión oral deben saber cuáles son los conocimientos y las habilidades fundamentales para planificar actividades de expresión oral, considerando en cada bloque de conocimiento lo que es necesario para el desarrollo de dicha habilidad. Por esa razón, es necesario establecer distinciones entre conocimientos y habilidades de la expresión oral, como demuestran:

Los primeros son informaciones que conocemos, que tenemos memorizadas: incluyen el dominio del sistema de la lengua (gramática, léxico, morfosintaxis, etc.), pero también otros aspectos relacionados con la cultura (estructura de las comunicaciones, modelos culturales, etc.). Las segundas hacen referencia a los comportamientos que mantenemos en los actos de expresión: las habilidades de adaptarse al tema, de adecuar el lenguaje y muchas otras. (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.142).

Tras establecer las diferencias de los conocimientos y de las habilidades de la expresión oral, es necesario comprender cada etapa del proceso de planificación del modelo de expresión oral con los ítems considerados de cada bloque de conocimiento y de habilidad como demuestra el modelo de expresión oral idealizado:

Figura 2. Modelo de expresión oral



Fuente: Cassany, Luna y Sanz (1994, p.142)

Considerando el modelo de expresión oral, el conocimiento de las rutinas por parte de los hablantes permite el desarrollo de la primera habilidad comunicativa, que es la planificación del discurso. A partir de nuestra experiencia cotidiana con situaciones parecidas a la que se va a producir, podemos prever lo que pasará y decidir cómo nos comportaremos: sobre qué temas vamos a tratar (información) y de qué manera (interacción). Además, el contexto situacional de la comunicación definirá los conocimientos lingüísticos necesarios para realizar la interacción: la adecuación de vocabulario, el empleo de un lenguaje formal o informal, la elaboración de frases cortas o más complejas y la utilización de conectores argumentativos, de gestos y expresiones faciales para mejor clarificar el discurso.

Con respecto a las habilidades de negociación del significado, los hablantes deben considerar dos elementos fundamentales para la interacción: la selección del nivel de explicación y la evaluación de la confirmación de la comprensión. En el primero, los hablantes deben atentarse para no exagerar en las informaciones durante una conversación, porque puede provocar incomprendiones, cansar o alejar la atención de lo que es relevante para su interlocutor, por lo tanto, es fundamental ser objetivo y saber lo que le interesa a su oyente.

En la segunda, los hablantes deben desarrollar estrategias de confirmación para saber si los interlocutores comprenden lo que quieren informar. De ese modo, el hablan-

te debe seleccionar el vocabulario específico del tema tratado en la conversación y adecuarlo al conocimiento de mundo del interlocutor para que él pueda reconocerlo y atribuir significado y sentido preciso a las informaciones, y al final, comprender lo que está siendo dicho. Además, el locutor puede utilizar operadores usuales del discurso oral para averiguar si hay comprensión por parte de su interlocutor durante la conversación.

Por último, las habilidades de producción y de corrección son las que se refieren a la capacidad de los hablantes en el uso de la pronunciación y de las reglas gramaticales de la lengua para la producción y elaboración de frases claras y sencillas para facilitar la comprensión de los interlocutores. Para ello, los hablantes deben producir discursos en un ritmo considerado lento en el que los oyentes pueden entender fácilmente lo que quieren decir y pueden desarrollar estrategias para compensar los fallos en la comunicación. Entre las estrategias de autocorrección, se destacan:

Por estos motivos, a menudo se autocorrigen a medida que van hablando (afinando y puliendo el significado que en la primera expresión no había resultado perfectamente ajustado), repiten los puntos más importantes (para dar oportunidad al que escucha), resumen lo que dicen y lo reformulan con otras palabras, utilizando ejemplos y comparaciones (con la finalidad de usar expresiones distintas que resulten más comprensibles). En conjunto, el emisor intenta “compensar” las dificultades de la comunicación oral con redundancias o repeticiones de la información. (Cassany, Luna y Sanz 1994, pp.146-147).

En síntesis, podemos decir que las estrategias compensatorias de fallos de comunicación oral se encierran en el resumen de las informaciones, en la reformulación de dichas informaciones con otras palabras y en repeticiones de lo que se dice a lo largo del discurso para reforzar la comprensión del interlocutor.

A pesar del modelo de expresión oral mencionar los conocimientos y las habilidades de la expresión oral, la destreza presenta microhabilidades que establece los diversos objetivos del desarrollo de dicha destreza en el aula de lengua de española. Entre las microhabilidades, mencionamos:

Planificación del discurso:

- Analizar la situación (rutina, estado del discurso, anticipación, etc.) para preparar la intervención.
- Usar soportes escritos para preparar la intervención (sobre todo en discursos monogestionados: guiones, notas, apuntes, etc.).
- Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje, etc.).
- Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo, etc.).

Conducción del discurso:

- Conducir el tema.
- Buscar temas adecuados para cada situación.
- Iniciar o proponer un tema.
- Desarrollar un tema.
- Dar por terminada una conversación.
- Conducir la conversación hacia un tema nuevo.
- Desviar o eludir un tema de conversación.
- Relacionar un tema nuevo con uno viejo.
- Saber abrir y cerrar un discurso oral.

Conducir la interacción:

- Intervenir con gestos, sonidos y frases.
- Escoger el momento adecuado para intervenir.
- Utilizar eficazmente el turno de palabra:
- Aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario;
- Ceñirse a las conversaciones del tipo de discurso (tema, estructura, etc.);
- Marcar el inicio y el final del turno de palabra.
- Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra.
- Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.

Negociar el significado:

- Adaptar el grado de especificación del texto.
- Evaluar la comprensión del interlocutor.
- Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos.

Producir el texto

- Facilitar la producción.
- Simplificar la estructura de la frase.
- Eludir todas las palabras irrelevantes.
- Usar expresiones y fórmulas de las rutinas.
- Usar muletillas, pausas y repeticiones.

Compensar la producción

- Autocorregirse.
- Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir.
- Repetir y resumir las ideas importantes.

- Reformular lo que se ha dicho.

Corregir la producción

- Articular con claridad los sonidos del discurso.
- Aplicar las reglas gramaticales de la lengua (normativa).

Aspectos no verbales

- Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono.
- Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos.
- Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.

Para finalizar, los profesores deben tener en cuenta la edad y el nivel de los alumnos a la hora de planificar las clases el desarrollo de las microhabilidades de la expresión oral, porque los alumnos de primaria necesitan desarrollar los aspectos más globales y relevantes de dicha habilidad (negociación de significado, interacción, evaluación de la comprensión), mientras que los de secundaria ya tienen capacidades para desarrollar estrategias de compensación de comunicación, tales como autocorrección, producción cuidada, preparación del discurso, etc.

2.2 LA COMPRENSIÓN ORAL

La comprensión oral es una de las habilidades lingüísticas menos desarrolladas en las clases de español, porque generalmente suele ser la habilidad más difícil para el profesor realizarla con sus alumnos debido a la complejidad de los elementos que intervienen en el proceso de la escucha.

En ese sentido, el desarrollo de la comprensión oral requiere la integración de elementos cognitivos, externos y subjetivos desde el punto de vista de la didáctica de la lengua. De esa forma, los profesores de lengua no pueden excluir ninguno de dichos elementos a la hora de preparar las tareas de comprensión oral y de evaluarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se entiende que:

La comprensión oral es el resultado de la interacción entre un número de fuentes de información que incluyen el input acústico, el conocimiento lingüístico, el conocimiento del mundo, el contexto de comunicación y el uso de los oyentes de cualquier información a su disposición que les parezca relevante para ayudarles a interpretar lo que el hablante está diciendo, es decir, para ir construyendo el significado del texto. (Pastor Villalba, 2009, p.2).

Ciertamente, el punto de partida de la comprensión oral es el input del oyente, es decir, el lenguaje hablado. Este tiene tres características fundamentales para el construc-

to de la comprensión oral: a) Primero, la codificación de la información en forma de sonido; b) Segundo, la linealidad de la producción de la información hablada; c) Por último, la manifestación lingüísticamente diferente del lenguaje escrito.

Con relación a la primera característica, los alumnos brasileños tienen dificultades de comprender claramente las informaciones emitidas por los hablantes de español, porque el ritmo, la intensidad y la frecuencia de la producción de los textos orales no poseen las mismas propiedades prosódicas de los textos orales en portugués, de modo que en las tareas de comprensión oral, ellos siempre solicitan al profesor para aumentar el volumen del equipo de sonido para seguir con la misma comodidad con la que seguirían en su lengua materna con el volumen más bajo.

Generalmente, los estudiantes brasileños de lengua portuguesa creen que los hablantes de lengua española producen enunciados muy rápidos e intensificados, lo que dificulta la comprensión de ciertas palabras y de efectuar la decodificación de cada palabra utilizada en las unidades de comunicación que conforman el sentido de todo el texto oral. Por esa razón, los profesores de lengua realizan al mínimo tres veces las tareas de comprensión auditiva para que en cada vez los alumnos puedan procesar las informaciones en la mente y después juntarlas como una unidad de sentido para la comprensión global de la misma.

Referente a la segunda característica del constructo de la comprensión oral, el habla tiene lugar en tiempo real, de tal manera que los oyentes captan las informaciones del texto oral de una sola vez. Por supuesto, los oyentes pueden pedir al hablante que repita lo que ha dicho, pero normalmente no repetirá palabra por palabra, sino una reformulación de lo dicho. Generalmente, los hablantes perciben que los oyentes no comprenden las informaciones, de modo que comienzan a reformularlas a través de ejemplos o de repeticiones de palabras, pues, en ese proceso la entonación va perdiendo el ritmo y la velocidad del inicio de la conversación. Así, se explica que:

En el uso normal del lenguaje tenemos solo una oportunidad para comprender lo oído y eso tiene dos consecuencias: la primera es que el oyente debe procesar el texto a la velocidad determinada por el hablante, que suele ser bastante rápida; la segunda es que los oyentes no pueden volver a oír el texto (como en la escritura), todo lo que le queda está en la memoria, una memoria imperfecta de lo que se ha oído. (Pastor Villalba, 2009, p. 4).

Es decir, el proceso de reformulación de las informaciones de los textos orales puede alterar la interpretación y la comprensión del mensaje original por lo que se ha

perdido en la memoria del oyente durante la conversación, por lo tanto, tanto los hablantes como los oyentes deben seguir la misma velocidad del procesamiento de las informaciones para la comprensión global del texto.

Por último, los textos escritos no siguen la misma lógica de organización de las informaciones de los textos orales, porque estos tienen repeticiones, pausas, no están muy bien planificados y se caracterizan por unidades de ideas cortas. Generalmente los textos orales pueden presentar otros temas intercalados y desvían la comprensión del tema específico que quiere saber el oyente.

A modo de aclaración, Gary Buck (2001) destaca que hay por lo menos dos tipos de comprensión oral, a saber, la comprensión oral sin colaboración (*non-collaborative listening*) y la comprensión oral con colaboración (*collaborative-listening*). En la primera, los oyentes no necesitan de ayuda en la construcción del discurso, es decir, solamente necesitan de sus conocimientos previos para procesar la interpretación de los textos orales. En la segunda, los oyentes desarrollan la habilidad lingüística con la ayuda de la expresión oral, es decir, depende de la interacción con los hablantes.

En algunas situaciones de escucha, la interacción entre el oyente y el hablante se convierte en una clave importante para la interpretación de los enunciados, de manera que los oyentes puedan posicionarse a favor o en contra de lo dicho de los hablantes o pidan más aclaraciones sobre el tema tratado en la conversación. Por tanto, se dice que:

Uno de los más importantes aspectos de la situación de escucha es el grado de interacción entre el oyente y el hablante. En algunas situaciones, la función del oyente puede ser **no colaborativa** – no requiere nada más que interpretar la expresión del hablante. Pero en otras situaciones, la función del oyente puede requerir **escucha colaborativa** – haciendo solicitudes apropiadas de aclaración, canales alternos, dando respuestas al lenguaje interactivo, o asumiendo la responsabilidad de organizar la toma de turnos. (Buck, 2001, p.12).

En definitiva, los roles de los oyentes con relación a las prácticas de comprensión oral colaborativa y no colaborativa dependen de la situación comunicativa en la cual están participando. Por ejemplo, en situaciones de escucha de noticias de radio o de la tele, los oyentes no necesitan acudir a la interacción con otros oyentes o hablantes para interpretar las informaciones de los audios. En este caso, ellos deben activar los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos para procesar la decodificación de las informaciones y posteriormente las interpretan. En cambio, en conferencias y en conversa-

ciones en vivo, los oyentes necesitan intervenir directamente con los hablantes a través de preguntas y aclaraciones de dudas para comprender mejor lo que dicen los hablantes.

En lo que atañe al proceso de comprensión oral, Buck (2001) menciona que hay dos visiones que explican cómo los conocimientos aplicados en la comprensión oral, es decir, qué conocimientos son activados primeramente y qué conocimientos son utilizados posteriormente, de ahí que surgiera dos visiones con respecto al orden de dichos conocimientos: el *bottom-up* (de abajo arriba) y el *top-down* (de arriba abajo).

Según el conocimiento *bottom-up* (de abajo arriba), el proceso de comprensión oral comienza a partir de la decodificación de los fonemas para identificar individualmente las palabras formadas por los sonidos. En seguida, el proceso alcanza el nivel sintáctico para el análisis de las combinaciones léxicas y gramaticales y, por último, sigue hacia el nivel semántico para la comprensión literal del significado básico de la unidad lingüística de comunicación. En otras palabras, los oyentes consideran que la comprensión de lenguaje requiere un recorrido por los niveles más simples hasta llegar en los más complejos.

Sin embargo, este tipo de conocimiento, en el cual los oyentes deben pasar primeramente por los niveles más simples para después alcanzar los más complejos para la comprensión de lenguaje, ha evidenciado que los diferentes tipos de conocimientos involucrados en dicho proceso no obedecen a un orden fijo, sino que ocurren simultáneamente o en cualquier orden conveniente, como se advierte:

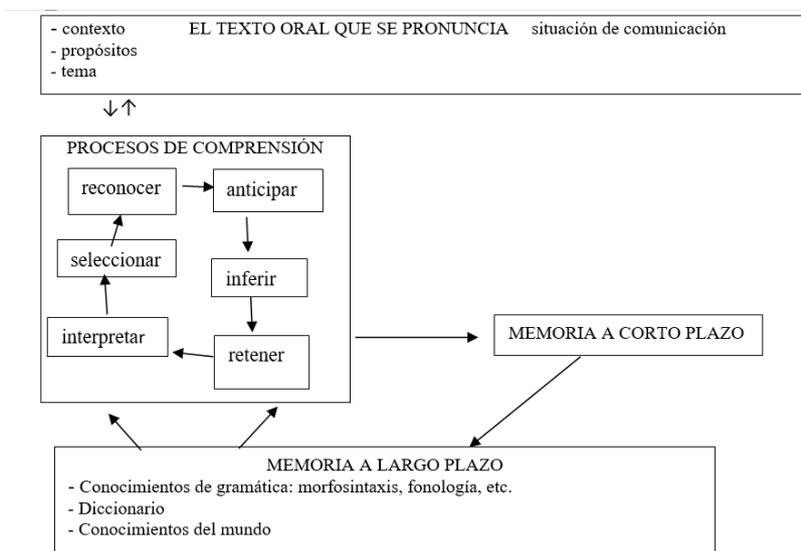
Sin embargo, hay algunos problemas serios con esta visión de comprensión del lenguaje, y tanto la investigación como la experiencia diaria indican que el proceso de diferentes tipos de conocimiento no ocurre en una secuencia fija, sino que diferentes tipos de proceso pueden ocurrir simultáneamente, o en cualquier orden conveniente. Por lo tanto, el conocimiento sintáctico podría ser usado para ayudar en la identificación de palabras, ideas sobre el tema de conversación podrían influir en el proceso de la sintaxis, o del conocimiento del contexto ayudará a interpretar el significado. (Buck, 2001, p.2)

En cambio, el conocimiento *top-down* (de arriba abajo) se refiere al proceso en el cual los oyentes aplican los conocimientos simultáneamente o en cualquier orden para interpretar los significados de los textos orales. Además, la interacción es la clave para el proceso de comprensión del lenguaje, porque uno de los participantes de la situación comunicativa puede influir en la comprensión global de los textos orales por medio de

reformulaciones, explicaciones, ejemplos y otros recursos comunicativos del lenguaje oral.

Por fin, para llevar a cabo la comprensión oral, Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen un modelo didáctico para el desarrollo de dicha habilidad, mencionando los elementos que deben ser considerados durante todo el proceso de comprensión oral para el análisis, la interpretación y la evaluación del habla. Este modelo reúne un conjunto de conocimientos lingüísticos, no lingüísticos, operaciones mentales y objetivos específicos para lograr éxito en las situaciones comunicativas en las cuales exigen dicha destreza. De acuerdo con los autores, los elementos constituyentes del modelo de comprensión oral son los siguientes:

Figura 3. Modelo de comprensión oral



Fuente: Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 104)

A partir del modelo y de las estrategias de comprensión anteriores, Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen un abanico de microhabilidades para desarrollar la comprensión oral, para que los profesores de lengua preparen tareas para llevar a la clase y puedan saber qué aspectos pueden ser considerados relevantes y fundamentales en el proceso de escucha para la comprensión global de los textos orales.

Antes de mencionar las microhabilidades, cabe señalar que dichas microhabilidades pueden ser utilizadas tanto para el desarrollo de la comprensión oral con colaboración o sin colaboración. Además, ellas pueden ser desarrolladas tanto con alumnos de primaria como los de secundaria, pues, no hay una franja etaria de edad para desarrollar la comprensión oral, a pesar de que algunos autores insistan en que los aprendices de

mayor edad puedan tener dificultades de retener las informaciones de los textos orales, y consecuentemente, analizarlos e interpretarlos.

En ese caso, cabe al profesor de lengua el planteamiento de actividades y estrategias adecuadas para este tipo de alumnado, como sugieren Cassany, Luna y Sanz (1994, pp.107-108) las siguientes microhabilidades:

Reconocer

- Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombres, etc.
- Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.
- Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica / vocal átona, *cama / cana, paja / caja, vamos / manos*, etc.

Seleccionar

- Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas: o sea, eeeh, repeticiones, redundancia, etcétera).
- Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos, etc.

Interpretar

a) Comprender el contenido del discurso.

- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Comprender el significado global, el mensaje.
- Comprender las ideas principales.
- Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.
- Comprender los detalles o las ideas secundarias.
- Relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.).
- Entender las presuposiciones, los sobreentendidos, los que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, elipsis.

b) Comprender la forma del discurso

- Comprender la estructura o la organización del discurso (sobre todo en monólogos extensos: las diversas partes, los cambios de tema, etcétera).

- Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluye.
- Identificar la variante dialectal (geográfica, social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.) del discurso.
- Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc.
- Notar las características acústicas del discurso:
- La voz: vocalización, grave/agudo, actitud del emisor, etc.
- El discurso: ritmo, velocidad, pausas, entonación, etc.

c) Anticipar

- Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.
- Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso.
- Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

d) Inferir

- Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.
- Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.
- Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.

e) Retener

- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso.
- Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos.
- La situación y el propósito comunicativo.
- La estructura del discurso.
- Algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
- Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

2.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA

Está claro que la lectura es una de las actividades cognitivas más relevantes para el desarrollo intelectual de los sujetos porque permite el acceso a las informaciones de todos los ámbitos, es decir, social, político, económico, cultural, etcétera. Además, todas las actividades realizadas por los sujetos en contextos sociales se desarrollan a través de la lectura de un escrito (folleto, carta, formulario, aviso, anuncio publicitario, manual de instrucción, receta, etcétera). En definitiva, la lectura se convierte en un arma fundamental para el aprendizaje de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos, como se menciona que:

La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.193).

Por esa razón, la lectura debe ser una tarea realizada constantemente dentro del contexto escolar y también en otros contextos, para que los sujetos desarrollen capacidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico y analítico para los procesos de comprensión global de los textos. En otras palabras, leer es comprender todo lo que puede aparecer explícito o implícito en el texto.

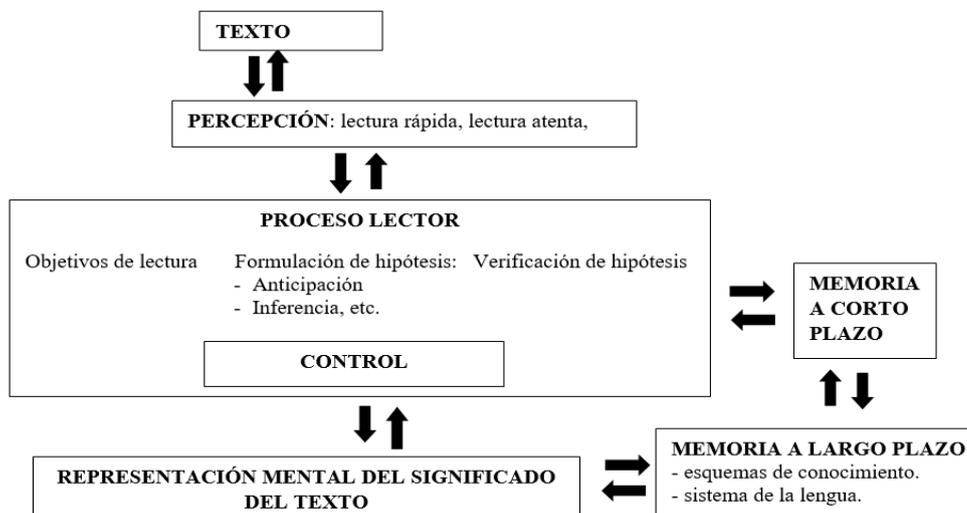
La lectura puede variar de acuerdo con los objetivos de la comprensión y la velocidad utilizada por los sujetos para llevarla a cabo, por esa razón White (citado por Cassany, Luna y Sanz, 1994) clasificó la lectura en los siguientes tipos: 1) lectura extensiva (la que se realiza por placer o por interés); 2) lectura intensiva (la que se realiza para obtener una información precisa de un texto); 3) lectura involuntaria (la que se realiza por casualidad en las calles, por ejemplo, anuncios, noticias, carteles, etc.).

Generalmente las lecturas extensivas se realizan con mucha frecuencia en contextos académicos donde los alumnos necesitan leer una novela o un ensayo para hacer un análisis minucioso del texto para una comprensión exhaustiva de los temas tratados, mientras que en otros contextos sociales la gente suele identificar solamente la información precisa de anuncios, folletos y avisos según sus intereses y objetivos.

Desde una perspectiva interactiva, el modelo de comprensión lectora no se centra solamente en el texto, sino también en las operaciones mentales que se relacionan

con la actividad de lectura. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1994), el modelo de comprensión lectora está organizado de la siguiente forma:

Figura 4. Modelo de comprensión lectora



Fuente: Cassany, Luna y Sanz (1994, p.203)

De acuerdo con el modelo interactivo de comprensión lectora, el proceso de comprensión de texto se establece a través de la interrelación entre lo que el lector lee y sus conocimientos previos sobre el tema tratado. De esa forma, el lector realiza una doble lectura, porque compara mentalmente lo que ya sabe sobre lo que está leyendo con lo que va a aprender con la lectura, pues, al final se incluyen nuevas informaciones a las que ya estaban almacenadas en la mente.

Según Cassany, Luna y Sanz (1994), el proceso de lectura comienza antes del primer contacto con el texto, porque el lector se prepara previamente para lo que va a leer a través de la formulación de preguntas: ¿qué tema trata el texto?, ¿de qué tipo de texto es?, ¿cuáles son los objetivos del autor?, ¿qué tono debe utilizarlo?, ¿qué estilo debe adoptar en la transmisión de informaciones?, ¿qué recursos utiliza para ilustrar las informaciones?, etc. Además, el lector ya posee almacenado en su memoria a largo plazo (MLP) todos los conocimientos lingüísticos necesarios para la etapa de descodificación (léxico y gramática) y conocimientos de mundo (adquiridos de la experiencia de vida del lector).

En algunos momentos del proceso de lectura, los lectores acuden a la memoria a corto plazo (MCP) para rescatar alguna información que no consigue recordar para comprender las demás informaciones leídas del texto. Tras rescatar la información, el

lector la retiene nuevamente en la MCP por algunos segundos hasta que consigue comprender integralmente el significado del texto.

Por último, el proceso interactivo de la lectura finaliza cuando el lector consigue alcanzar los objetivos propuestos en la etapa de anticipación, de suerte que haya ocurrido la construcción de un significado completo y estructurado de todo el texto, siendo, por lo tanto, la realización de la representación mental del significado del texto.

De acuerdo con Solé (1998), el modelo interactivo del proceso de lectura también puede ser explicado a través de un modelo jerárquico en el cual considera los conocimientos utilizados por el lector para la comprensión global del texto, de ahí que utilizaran los siguientes términos para describir el proceso: *bottom up* (modelo ascendente) y *top down* (modelo descendente).

El primer modelo considera que el lector debe comenzar primeramente el proceso de lectura por las letras, en seguida por las palabras, por las frases hasta alcanzar el nivel lingüístico más complejo del texto, con tal de que siga en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico para la comprensión global del texto. Así, se considera que:

Es un modelo centrado en el texto y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el hecho de leer y no percibir determinados errores tipográficos y aunque podamos comprender un texto sin necesidad de entender en su totalidad cada uno de sus elementos. (Solé, 1998, p. 23).

En cambio, el modelo *top down* (modelo descendente) considera que el lector no necesita analizar letra por letra, sino que activa sus conocimientos previos y sus recursos cognitivos para hacer anticipaciones sobre el contenido del texto, fijándose en él para posteriormente verificarlas. Más informaciones posee el lector sobre el texto leído, menos necesitará de él para construir su interpretación.

Considerando los modelos jerárquicos de proceso de lectura, McDowell (citado por Cassany, Luna y Sanz, 1994, pp.206-207) propone un listado de microhabilidades de lectura para llevar a cabo la comprensión global de un texto. Entre las microhabilidades, citamos:

a) El sistema de escribir

- Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto.
- Pronunciar las letras del alfabeto.
- Saber cómo se ordenan las letras.
- Saber cómo se pronuncian las palabras escritas.

- Poder descifrar la escrita hecha a mano.

b) Palabras y frases

- Reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.

- Reconocer la relación entre una nueva palabra con una palabra conocida. Ex: blanquecino-blanco.

- Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación, composición, etc.

- Utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva.

- Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto.

- Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.

- Saber pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.

c) Gramática y sintaxis

- Saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase.

- Identificar el sujeto, el predicado y el resto de las categorías de la oración.

- Identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos.

- Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.

d) Texto y comunicación: el mensaje

- Leer en voz alta.

- Entender el mensaje global.

- Saber buscar y encontrar información específica.

- Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.

- Comprender el texto con todos sus detalles.

- Traducir determinadas expresiones a otras lenguas.

- Dividir el texto en sintagmas o partes significativas.

- Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.

- Poder seguir la organización de un texto o de un libro.

- Identificar la idea o ideas principales.

- Sabe leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

Ciertamente, las microhabilidades de la comprensión lectora propuestas por McDowell (1984) adoptan el modelo ascendente del proceso de lectura, porque el lector tiene como punto de partida el análisis de las unidades más simples (reconocimiento de las letras y la organización de estas en sílabas), siguiendo por la organización de la morfosintaxis y de la semántica para después alcanzar el texto como un todo. Las microhabilidades solamente consideran los aspectos lingüísticos y los procesos de memorización de las informaciones, mientras que el conocimiento de mundo y las informaciones previas aparecen marginadas del proceso de comprensión global de los textos.

Por más que algunos métodos de aprendizaje insistan en que la lectura es una habilidad lingüística de reconocimiento de formas de la lengua, consideramos que leer implica comprensión y reformulación de lo leído por parte del lector. De ese modo, el lector se vuelve un agente social y activo para atribuir sentidos a las informaciones transmitidas por el autor. Además, la intención de la lectura es informar y promover la reflexión acerca de los temas sociales relevantes al contexto del lector. Por esa razón, se cree que:

La lengua estudiada debe ser usada en el aula para realizar las actividades propuestas, a partir de temáticas sociales relevantes al contexto del educando, siendo que los géneros discursivos variados deben ser la base para la planificación del profesor. (Schlatter citado por Cunha y Sturn, 2015, p.116).

En esta perspectiva, la actividad de lectura en el aula de español como lengua adicional tiene como función primordial la comunicación a través de la discusión de temas sociales relevantes para los aprendices, promoviendo la reflexión, el análisis crítico de los fenómenos sociales, políticos y económicos que intervienen en el contexto donde viven y actúan como ciudadanos. Además, pueden entender cómo dichos fenómenos acontecen en otros contextos e intervienen en la vida de las personas.

Con el objetivo de que los alumnos de español realicen lecturas significativas, los profesores deben utilizar estrategias de lectura teniendo en cuenta sus etapas para evaluar el nivel de comprensión de los alumnos. De acuerdo con Paiva (citado por Cunha y Sturn, 2015), las etapas de lectura son las siguientes: la prelectura, la lectura y la poslectura.

En la etapa de prelectura, los alumnos deben activar sus conocimientos previos con relación a los temas leídos. Para ello, los profesores deben formular preguntas relacionadas con el tema para saber el nivel de conocimiento de los alumnos y también

pueden llevar a la clase recursos para explorar el conocimiento de mundo de los alumnos como gráficos, mapas, dibujos, titulares, etcétera. Además, se les pregunta a los alumnos sobre la organización de los textos si hay argumentos consistentes, ejemplos, conclusiones, etcétera.

En la etapa de lectura, los alumnos deben activar sus conocimientos previos (conocimiento de mundo y conocimiento lingüístico) para interpretar las informaciones transmitidas por el autor del texto. De ese modo, ellos acuden a las estrategias de inferencias para evitar la traducción integral de los ítems lexicales. En esta etapa, los profesores deben ejercer solamente la función de mediadores en el proceso de interpretación de los textos, estableciendo distinciones entre las informaciones centrales y las detalladas conforme a los niveles de comprensión previamente establecidos. En definitiva, esta fase está relacionada con la comprensión real del texto en todos los niveles:

[...] se caracteriza por la identificación de expresiones clave en el texto, por el reconocimiento de los significados producidos por diferentes elementos léxico-gramaticales, por el establecimiento del campo semántico y de redes lexicales, bien como por el reconocimiento de estadios estructurales /funcionales. (Motta-Roth, 2008, p.245).

Es cierto que en la etapa de la lectura los alumnos tienen contacto directamente con las informaciones del texto y con sus características que les posibilita comprobar las hipótesis planteadas anteriormente en la prelectura. De hecho, esta fase promueve un aprendizaje significativo para los alumnos, porque ellos consiguen establecer una relación de las informaciones nuevas aprendidas durante la lectura con las informaciones anteriores previamente almacenadas en la MCP.

Por último, la poslectura es la etapa en la cual los alumnos analizan, evalúan y critican las informaciones del texto, estableciendo comparaciones con su conocimiento de mundo, el contexto de la situación enunciativa y las ideas del autor del texto. Además, esta fase contribuye para el enriquecimiento de los esquemas de conocimiento de los alumnos, porque ellos pueden profundizarse en el tema de abordaje de los textos a través de otras fuentes de información.

Hervot y Norte (1997) y Paiva (2005) ponen de relieve el papel de las estrategias de lectura en el aula para acelerar el proceso de comprensión lectora. De ese modo, consideramos que las estrategias funcionan como operaciones que regulan las actividades de lectura, es decir, explican cómo los lectores se portan verbalmente y no verbalmente para realizar los procesos de interpretación y comprensión de texto.

Queda claro que las estrategias de lectura no son reglas o técnicas que se utilizan para buscar informaciones en el texto, pero pueden ser consideradas como procedimientos u operaciones mentales que atienden a los objetivos del lector durante la actividad de lectura. Kleiman (2013) clasificó las estrategias de lectura en dos grupos distintos: las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas.

Para esta autora, las estrategias cognitivas son procedimientos inconscientes y automáticos que posibilitan una lectura rápida y eficiente. Por ejemplo, cuando se lee un texto en lengua extranjera, los aprendices automáticamente consiguen identificar el mensaje, el contexto situacional, el destinatario del texto y las partes constituyentes del texto (introducción, desarrollo y conclusión), gracias a la activación de su conocimiento de la gramática implícita, por esa razón esos conocimientos son inaccesibles. De ese modo, los lectores de forma inconsciente y sin control utilizan conocimientos implícitos y no verbalizados para el desarrollo de la lectura. En consecuencia, dichos conocimientos posibilitan a los lectores el procesamiento de la inferencia lexical, estableciendo relaciones semánticas entre las palabras que posee el mismo significado o pertenecen al mismo campo léxico.

Diferentemente, las estrategias metacognitivas son operaciones conscientes de los comportamientos de los lectores, es decir, los lectores tienen conciencia y controlan todos los procedimientos realizados durante la actividad de lectura. En realidad, los lectores van controlando todo el proceso de lectura según sus necesidades, objetivos y dificultades encontradas a lo largo de la lectura. Por ejemplo, el lector puede tener dificultades con el lenguaje del autor utilizado en el texto e inmediatamente puede acudir a las siguientes estrategias metacognitivas: a) subrayar palabras de significado desconocido; b) repetir la lectura dos o tres veces; c) buscar significado de palabras en el diccionario; d) hacer resúmenes; e) elaborar mapas conceptuales con ideas principales del texto; f) hacer apuntes de argumentos y contraargumentos, etcétera.

Considerando la inaccesibilidad de las estrategias cognitivas, Kleiman (2013) propone una propuesta pedagógica para que los alumnos tengan conocimientos para manejar diversos textos, es decir, analizar, comprender e interpretar diversos géneros textuales. Este modelo pedagógico está basado en la enseñanza de habilidades lingüísticas, como explica la autora:

Dichas habilidades van desde la capacidad de usar el conocimiento gramatical para percibir relaciones entre las palabras, hasta la capacidad de usar el vocabulario para percibir estructuras textuales, actitudes e intenciones. Ellas no son exclusivas de la lectura, sino muestran correlaciones muy fuertes con la capacidad de lectura. (Kleiman, 2013, p.100).

Para la autora, las habilidades lingüísticas permiten que los lectores acuden a sus esquemas cognitivos para recuperar toda la información lingüística almacenada en la MLP. De hecho, tanto la memoria semántica (representación del léxico mental) como la memoria episódica (toda la información visual) son activadas para el reconocimiento visual instantáneo del texto.

En definitiva, la comprensión lectora es una de las prácticas letradas escolares más complejas de desarrollar en la clase de español como lengua adicional, porque depende también de los conocimientos previos de la lengua materna (en este caso, el portugués) y del conocimiento de mundo de los estudiantes para procesar en la mente las informaciones transmitidas en los textos. Además, el conocimiento de vocabulario y la discusión de temas del contexto social, político y económico en el aula pueden facilitar los procesos de interpretación e identificación de conocimientos implícitos en los textos en general.

2.4 LA EXPRESIÓN ESCRITA

La expresión escrita es una de las habilidades lingüísticas consideradas más difíciles por los estudiantes de español como lengua adicional, porque implica una serie de dificultades de que los alumnos tienen desde la enseñanza primaria con la elaboración de textos en el aula. Por un lado, los talleres de escritura en las escuelas se vuelven mucho más para la producción específica de un tipo de texto con un determinado fin u objetivo, olvidándose de que se debe enseñar la escritura de diversos géneros textuales con finalidades diferentes.

En este sentido, este trabajo propone analizar cómo el desarrollo de la expresión escrita puede ser significativo para el proceso de aprendizaje de la L2 y también puede ayudar a los alumnos en la producción de textos en la L1. A modo de aclaración, se considera que la expresión escrita:

Es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE. (Cassany, 2004, p.917)

Ciertamente, la expresión escrita es la destreza menos desarrollada en las clases de español como L2/LE por diversos factores. Primero, las escuelas de enseñanza secundaria fuerzan a los profesores de español a seguir con la propuesta pedagógica de desarrollar solamente la comprensión lectora, pues esta es la práctica letrada escolar necesaria para que los alumnos tengan éxito en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM). Segundo, algunas escuelas brasileñas redujeron el número de horas de clases de español tras la reforma de la enseñanza secundaria en el país, en la cual menciona la obligatoriedad del inglés en todas las series de la enseñanza secundaria, de ahí que volviera mucho más difícil el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en español en una clase de 50 minutos. Tercero, las dificultades encontradas por los profesores de escuelas públicas para la realización de producción de textos en español con los alumnos, porque estos no tienen la práctica habitual de realizarla en L1 ni poseen conocimientos lingüísticos fundamentales para la composición de un escrito. Por último, la brecha existente entre lo que la Escuela se les propone a los alumnos y la utilización en la vida cotidiana.

Para mitigar la realidad de la expresión escrita en L2/LE en las escuelas secundarias, es importante que los profesores conozcan algunas características de esta habilidad lingüística dentro de los aspectos socioculturales, pragmáticos y discursivos, gramaticales y léxicos para poder plantear mejores estrategias didácticas para el desarrollo de la expresión escrita. De acuerdo Cassany (2004), las características de la escrita bajo los aspectos mencionados son los siguientes:

Aspectos socioculturales:

- Está vinculada con el desarrollo de la economía, la implantación de la democracia o el surgimiento y la diseminación del pensamiento científico.
- Se relaciona con la objetividad y lo explícito, con el pensamiento abstracto, la capacidad metalingüística y la distinción entre opinión y texto.

Aspectos pragmáticos y discursivos:

- El canal visual estandariza las unidades en el espacio y permite que el ojo las perciba simultáneamente.

- La comunicación suele ser diferida y duradera, estar gestionada por un único locutor, tener interacción no simultánea, mayor grado de planificación y ser más independiente de los contextos espacio temporales de producción y recepción.
- Se asocia con la modalidad estándar y los registros formales, objetivos y específicos. Enuncia datos de modo más explícito, con modalidad afirmativa, en estructuras más restrictivas, con contenido monotemático y organización preestablecida.

Aspectos gramaticales y léxicos:

- Exige corrección ortográfica completa y es menos flexible en los usos ortotipográficos; la ortografía y la caligrafía tienen mucho valor social.
- Prefiere las oraciones complejas y bien construidas gramaticalmente; controla más las elipsis y el orden de las palabras es más rígido.
- Densidad léxica, causada por una proporción más alta de palabras lexicales; prefiere el estilo nominal, con grupos nominales desarrollados e impersonalidad.
- Mayor variedad y riquezas léxicas (búsqueda de sinónimos, grado alto de diversidad o *type token ratio*).

Tras la exposición de las características de la es escrita, es importante mencionar que las nuevas tecnologías de información y comunicación cambiaron nuestra forma de encarar la escrita y, simultáneamente, en la forma de expresarnos a través de ella, pues, antes utilizábamos el papel para escribir y ahora utilizamos las herramientas digitales, como se explica:

Estamos viviendo una auténtica migración del escrito analógico (papel, bolígrafo) al electrónico o digital (ordenador, Internet), que está imponiendo nuevos géneros, registros y procesos de comunicación. La investigación sobre los géneros electrónicos distingue los sincrónicos (chat, simulaciones) de los asincrónicos (correo electrónico, web, foro de discusión), según si los interlocutores interactúan simultáneamente o no. (Cassany, 2004, p. 919)

Sin duda, esta migración de la escrita analógica para la escrita digital ha posibilitado considerablemente la utilización de recursos más expresivos para identificar sensaciones de sorpresa, admiración, encantamiento, miedo, risa, etcétera. Este juego de iconos, emoticones y sonidos también permitió el abandono de la formalidad de la escrita por parte de los usuarios de las herramientas digitales, permitiéndole una despreocupación de la ortografía y de los signos de puntuación, pues, el objetivo mismo es solamente informar lo que se quiere al interlocutor.

Sin embargo, la escuela utiliza muy poco las herramientas digitales para el desarrollo de la escrita, porque todavía siguen las normas convencionales de escrita en las

cuales los alumnos tienen que redactar textos en un papel y posteriormente analizarlos la cualidad de lo escrito teniendo en cuenta los procesos de corrección y revisión del texto. Así, los profesores de español deben enseñar los criterios de corrección a los alumnos y solicitar que ellos mismos la realicen utilizando sus conocimientos lingüísticos y estrategias metacognitivas. Para ello, los criterios de corrección del texto escrito son los siguientes:

Adecuación pragmática al contexto:

- Se cumple el propósito comunicativo (informar, pedir datos, presentar una queja, etcétera).
- Se respetan las convenciones sociales y discursivas del género (carta, instancia, noticia, cuento, etcétera).
- Se usa la modalidad estándar o el dialecto apropiado.
- Se usa el registro apropiado: nivel de formalidad (tú/vos/usted), grado de especificidad, modalidad objetiva o subjetiva, no hay marcas de oralidad.

Coherencia semántica entre todas las partes del texto y coherencia pragmática con el contexto:

- Se incluyen todas las informaciones necesarias. Se recuperan sin dificultad los implícitos.
- Se identifican todas las partes y elementos que componen el tipo de texto.
- Las informaciones están secuenciadas de modo paulatino y comprensible.
- Hay varios párrafos monotemáticos, organizados de manera lógica.

Cohesión semántica y gramatical:

- Se usan variados procedimientos gramaticales (conjunciones, yuxtaposiciones, marcadores) para enlazar oraciones y secuencias discursivas.
- Los pronombres anafóricos y deícticos muestran variación léxica y sintáctica y se interpretan sin ambigüedad.
- Los signos de puntuación son variados, no presentan errores claros y facilitan la lectura y la comprensión.

Corrección normativa:

- Se respetan las normas genuinas de ortografía, morfología, sintaxis y léxico, según el contexto.

Variación expresiva:

- El léxico usado es variado y preciso; no hay excesivas repeticiones.

- La sintaxis muestra madurez y variedad de estructuras.
- Se muestran buenos recursos estilísticos (fraseología, expresiones, figuras retóricas, etcétera).

En resumen, los criterios de corrección de textos escritos rigen las pautas de lo que debe tener en un discurso escrito formal, es decir, el discurso exigido por las instituciones sociales de poder, por lo tanto, la escuela debe enseñar todos los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales de la L2 para que los alumnos puedan comprender el funcionamiento de la comunicación a través de un escrito y establecer distinciones de este tipo de texto con el texto oral.

Considerando que la expresión escrita es una de las prácticas sociales de lenguaje más valorada en el contexto escolar, es imprescindible que los profesores de L2 reconozcan que los géneros textuales reflejan los cambios sociales, históricos e ideológicos por los cuales sufrieron durante su producción, porque las comunidades que se apropian de los escritos son cambiantes, diferentes y dinámicas. En definitiva, es necesario elegir qué enfoque didáctico es más adecuado para el desarrollo de la expresión escrita y cuál abarca globalmente tanto las necesidades de las instituciones sociales como la de los alumnos de L2.

Respecto a lo anterior, Cassany (2004) realiza una síntesis de contenidos y procedimientos fundamentales para el desarrollo de la escritura, mencionando las principales actividades realizadas en el aula según el enfoque adoptado en el aula de L2. Desde una perspectiva estructuralista, el primer enfoque pone énfasis en el conocimiento gramatical para la producción de un texto escrito y para la organización del texto, de ahí que se denominara de enfoque gramatical, como se describe:

- **Énfasis en la gramática y en la norma:** análisis de la gramática prescriptiva, basado en la oración, considerando, por lo tanto, la lengua estándar.
- **Reglas gramaticales:** explicación de las reglas a través de ejemplos, prácticas mecánicas y corrección gramatical.
- **Actividades:** realización de actividades como dictados y llenar espacios en blanco.

A medida que se analiza el enfoque gramatical en el desarrollo de la expresión escrita en L2/LE, se observa que el objetivo principal no es producir un texto con variedades y registros e incitar a los lectores a una reflexión y al pensamiento crítico para la

emisión de una opinión, sino evaluar los conocimientos gramaticales de quienes produce el texto, así como el reconocimiento del uso de las palabras en el texto.

A pesar de los cambios educacionales en las últimas décadas en Brasil, la enseñanza de L2/LE aún sigue pautada en las reglas gramaticales y la memorización de vocabulario para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Por ejemplo, algunos profesores insisten en que los alumnos sigan modelos previamente preestablecidos para la elaboración de textos como si la producción de textos no fuera una actividad cognitiva.

En cambio, el enfoque funcional en el desarrollo de la expresión escrita en L2/LE destaca que la producción escrita debe estar relacionada con situaciones reales de comunicación. Además, las propuestas de actividades de escrita tienen que reconocer los diversos estilos de lenguaje y tener como punto de partida las necesidades e individualidades de los alumnos, como demuestran los siguientes elementos del enfoque funcional:

- **Énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua.** Las actividades deben enfatizar el uso de la gramática en contexto y las variedades de registro de la lengua. Además, el análisis se basa en los textos.
- **Tipos de textos.** Se analizan todos los géneros textuales considerando las necesidades del aprendiz.
- **Lectura comprensiva de textos.** Se basa en las prácticas comunicativas considerando los sujetos involucrados en la producción y en la recepción de textos.
- **Actividades.** Se realizan actividades de lectura con fines de transformación y creación de textos de todo tipo.

Conforme lo anterior, este enfoque está basado en las prácticas sociales de lenguaje, es decir, las actividades funcionan como verdaderos instrumentos de comunicación, porque los estudiantes deben plantear soluciones para los problemas propuestos. En concreto, los textos producidos tienen como finalidad: convertir los autores del texto en agentes sociales, quienes intervienen en contextos sociales con sus opiniones y con acciones de cambio social.

Considerando los procesos cognitivos para la producción de textos, el enfoque procesual de expresión escrita pone de relieve las operaciones mentales de los alumnos a lo largo de la escritura. Además, este enfoque considera mucho la capacidad creativa de los alumnos en el proceso de organización y transmisión de las informaciones en los

textos. De ese modo, realizamos una síntesis de la organización didáctica del enfoque procesual:

- **Énfasis en el proceso de composición.** Se enfoca en la autonomía de los alumnos en la producción de textos.
- **Procesos cognitivos.** En este enfoque se buscan desarrollar procesos cognitivos relevantes en la expresión escrita, como: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas y evaluar las ideas utilizadas en la producción de lo escrito.
- **Composición de textos.** Se lleva a cabo todas las estrategias para la producción de textos como: buscar ideas, hacer esquemas, evaluar informaciones y corregir lo escrito.
- **Estrategias.** Se desarrollan estrategias de creación de los alumnos, como: analogías, torbellino de ideas, mapas mentales, borradores, esquemas, etcétera.

Por último, el enfoque sobre el contenido tiene como eje central la dimensión epistémica de la lengua y en el desarrollo de estrategias cognitivas. Además, este enfoque es muy adoptado en contextos académicos donde los alumnos redactan textos científicos basados en investigaciones y en otros textos, mostrando, por lo tanto, los resultados obtenidos del trabajo de investigación. Sin embargo, este enfoque es mucho más utilizado en la enseñanza superior para las clases de L2 que en la primaria y la secundaria, pues para estos últimos son más apropiados el enfoque comunicativo y el procesual de expresión escrita.

A modo de cierre sobre los enfoques didácticos de la expresión escrita en L2/LE, presentamos un resumen de las características del enfoque del contenido como:

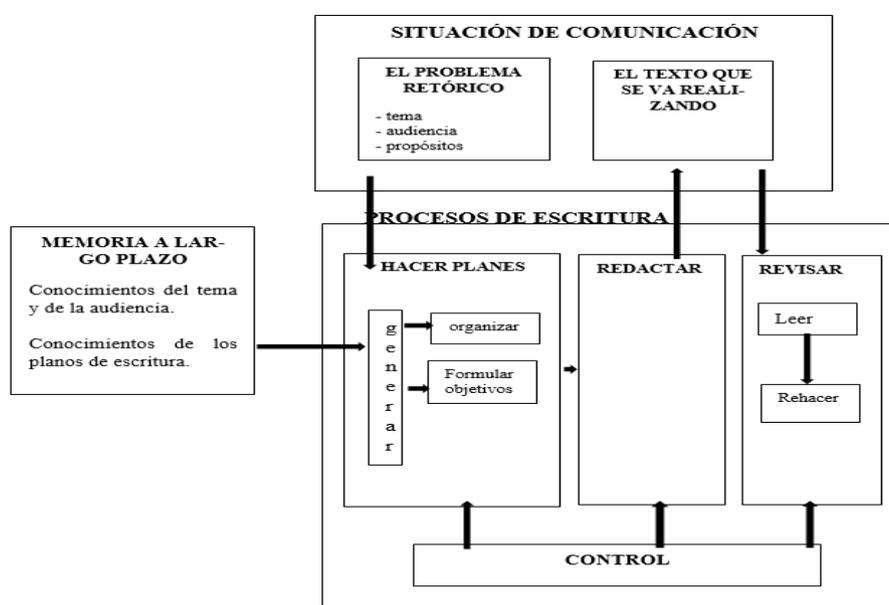
- **Énfasis en el contenido.** Se desarrolla la producción de textos a través de la interdisciplinariedad con otras materias.
- **Procesos cognitivos y textos académicos.** Se realizan actividades como resúmenes, comentarios, trabajos y exámenes.
- **Desarrollo de un tema.** Se lleva a cabo a través de esquemas, resúmenes, apuntes, recogida de informaciones de la realidad y, por último, escritura de artículos, comentarios e informes, etcétera.
- **Trabajo intertextual.** Se utilizan técnicas de recogida de información para la producción de textos como experimentos, observación y entrevistas, etcétera.

Tras describir el enfoque del contenido de la expresión escrita en L2/LE, podemos decir que dicho enfoque explora tanto los conocimientos conceptuales de la lengua

como los conocimientos procedimentales para gestionar todo el proceso de escritura, incluyendo la pre escritura (lectura previa del tema que va a escribir, realización de apuntes de informaciones clave y planteamiento de ideas), la escritura (desarrollo de las informaciones de forma progresiva y secuenciada) y la post escritura (evaluación de lo escrito y de la corrección gramatical de todo el texto).

En definitiva, la expresión escrita es una habilidad lingüística que reúne operaciones mentales en las cuales el propio alumno gestiona los conocimientos del tema que va a escribir y desarrolla estrategias cognitivas y metacognitivas para el control de todo el proceso de la producción de textos, como demuestra el esquema siguiente:

Figura 5. Modelo de expresión escrita



Fuente: Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 264)

En ese sentido, podemos considerar que la expresión escrita es una habilidad lingüística en la cual los profesores no deben solamente proponer situaciones comunicativas en que se desarrolla la escrita, sino también toda la interacción con otras habilidades lingüísticas, principalmente la lectura, para que los alumnos tengan conocimientos amplios sobre el tema que va a escribir y establecer relaciones con varios puntos de vista del mismo tema. Por lo tanto, la escrita no debe solamente tener la finalidad de exponer los puntos de vista de los alumnos acerca de un tema, sino también de atender a sus necesidades comunicativas en los contextos sociales, tales como: avisar, anunciar algo, advertir a alguien, informar sobre algo, protestar sobre algo, responder a las solicitudes de alguien, rellenar informaciones solicitadas por alguien o por una empresa, reclamar

sobre un servicio, proponer soluciones para algunos problemas del cotidiano para sectores responsables del gobierno, etcétera.

2.5 LA ESCUELA COMO ESPACIO LETRADO

Cuando se trata del desarrollo de prácticas letradas, inmediatamente la sociedad piensa en la escuela. Primero, porque en ella los niños tienen contacto con las prácticas de lectura y de escrita, aprendiendo las reglas de funcionamiento de la lengua formal. Segundo, desde hace mucho tiempo fue la institución responsable por complementar la educación informal, es decir, la que se aprende en contextos no escolares.

De hecho, la escuela sigue ejerciendo una función importante en la formación de niños y adolescentes en lo que se refiere a la transmisión de conocimientos conceptuales de asignaturas de diferentes áreas de conocimiento a través de textos con el objetivo de que los alumnos puedan lograr éxito en los ámbitos social, académico y laboral.

En este sentido, las escuelas en general diseñan un proyecto educativo para homogeneizar la formación educativa de los alumnos sin tener en cuenta que la institución atiende a alumnos de diferentes realidades sociales, vivencias, comportamientos, intereses y necesidades. Así, en lugar de promover la igualdad y los cambios sociales propuestos por el proyecto educativo, se agudizan mucho más las desigualdades existentes entre los alumnos, como se aclara:

La escuela agudiza más las desigualdades existentes entre los alumnos, cuando se adopta un currículo nuevo – basado en esas prácticas letradas dominantes – para trabajar con alumnos provenientes de diferentes realidades sociales, sin tener en cuenta los diferentes niveles de literacidad existentes en la sociedad. (Pereira, 2005, p.63)

A través de la cita, podemos afirmar que la escuela se basa en las prácticas letradas dominantes, es decir, en las necesidades de las instituciones sociales dominantes. Para ello, la escuela plantea un diseño curricular basado en dichas necesidades, además de seleccionar temas, asignaturas, tipos de textos, tareas, etcétera. En concreto, la escuela no realiza un diagnóstico preciso de las necesidades de sus alumnos ni de sus conocimientos, experiencias y saberes, como si la escuela fuera el único lugar de aprendizaje de conocimientos. Con respecto a ello, la autora destaca que:

Nosotros ya nacemos seres cognitivos y esa es la condición que nos permite desarrollar el lenguaje. La cognición es inherente al ser humano, y también es una capacidad que se desarrolla en la interacción social y, desde que no haya cualquier patología mental, no se puede decir que existen humanos más cognitivos que otros. Lo que realmente existen son determinadas estrategias (lingüísticas o no) que brindan más estímulos cognitivos al individuo que otras, llevándolo al desarrollo de su forma de percepción de los acontecimientos del mundo. (Pereira, 2005, p.67).

De ese modo, la escuela no debe establecer una división en las aulas, es decir, entre los que saben más y los que saben menos. Por el contrario, los profesores deben desarrollar estrategias lingüísticas y no lingüísticas en las clases para incitar al desarrollo cognitivo de los alumnos a través de tareas en las cuales ellos mismos puedan utilizar sus creativities y sus experiencias personales para intervenir en el contexto social donde viven.

Concerniente a la enseñanza de español en las escuelas, los discursos letrados de muchos profesores en las clases se inclinan para la diseminación de valores y actitudes como la discriminación, prejuicios e intolerancia por el hecho de no reconocer las particularidades sociales, culturales y económicas de países de Latinoamérica, ya que hay una supervaloración de la lengua y de la cultura de España. Por esa razón, se dice que las prácticas letradas escolares tienen muchos límites, como aclara la autora:

Los límites que la literacidad escolar presenta – sea para la construcción de los conocimientos escolares, sea para la construcción de la propia literacidad – se deben menos a los discursos letrados usados en el aula y más a la manera con que esta circulación discursiva se establece; o sea, quizá el problema no esté en el uso de los materiales letrados y en las capacidades correlatas envueltas en su construcción, pero en los modos (monovocales, monolingües, monologales y aut(h)oritarios como estos materiales son colocados en uso. (Rojo, 2001, pp.236-237).

Conforme lo expuesto por la autora, los límites de la escuela, con respecto a las prácticas letradas escolares, están más relacionadas con las intenciones o propósitos de cada práctica letrada realizada, es decir, si dichas prácticas son emancipadoras, autoritarias, socializadoras, inclusivas, exclusivas, representativas de poder, inhibidoras, informativas, etcétera. En concreto, dichas intenciones aparecen subyacentes en los discursos letrados de profesores y de los géneros textuales utilizados para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, pudiendo, por lo tanto, consolidar las representaciones de poder e inhibir a los alumnos de ejercer roles como ciudadanos activos y críticos en la sociedad.

Entonces, ¿qué función se puede atribuir a la escuela con respecto a las prácticas letradas? Considerando la heterogeneidad de prácticas letradas realizadas en el cotidiano, dentro y fuera de las instituciones sociales, valoradas y no valoradas por las clases dominantes, además del uso de las tecnologías de información y comunicación disponibles para la realización de dichas prácticas, podemos afirmar que la escuela debe posibilitar la participación de sus alumnos en varias prácticas sociales en las cuales se utilizan la lectura y la escrita, de manera ética, crítica y democrática. Por tanto, es necesario tener en cuenta las siguientes formas de literacidad, como demuestra la tabla abajo:

Tabla 1. Formas de literacidad

¿DE QUÉ MANERA?	¿CÓMO SE HACE?
Multiliteracidad	De manera ética y democrática, abordando todas las prácticas letradas locales de sus agentes (profesores, alumnos y comunidad escolar) y garantizándoles el contacto con prácticas dominantes y marginadas.
Literacidades electrónicas o multi-semióticas	A través de textos que utilizan recursos tecnológicos como sonidos, imágenes, músicas y colores y están disponibles en la pantalla de los ordenadores y móviles. Lo que ha cambiado la forma tradicional y unidireccional de interpretar y transmitir un mensaje.
Literacidad crítica	A través de textos que abordan valores éticos y derechos humanos para despertar la criticidad hacia los antivalores de la globalización y de la sociedad capitalista.

Fuente: Adaptado de Rojo (2009, pp.107-108)

De esa manera, la escuela aborda todas las prácticas letradas existentes en la sociedad sin ocultar sus representantes sociales. Además, los alumnos pueden asociar durante las actividades de lectura y escrita que las prácticas letradas se enmarcan en un mundo social con sus valores, proyectos políticos, historias y deseos, lo que contextualiza y atribuye significado para las acciones sociales. En consecuencia, las prácticas letradas escolares, que utilizan esa concepción de lenguaje, favorecen a la comprensión global de los fenómenos sociales, políticos y económicos por parte del alumnado, como menciona la autora:

Tal teorización aporta una implicación práctica, porque posibilita trabajar en el aula con una visión de lenguaje que brinda artificios para los alumnos aprender, en la práctica escolar, a hacer elecciones éticas entre los discursos en que circulan. Ello posibilita aprender a problematizar el discurso hegemónico de la globalización y los significados anti-(h)éticos que no respeten la diferencia. (Roxo, 2008, p. 586).

Para Britto (2007), la escuela no puede considerar que los alumnos sean letrados solamente cuando tengan habilidades superiores de conocimiento, porque la condición para ser letrado no está relacionada con el nivel cognitivo de los alumnos, sino con el uso de las prácticas de lenguaje (oral y escrita) en el cotidiano. A medida que se valoriza el lenguaje culto, se está menospreciando las clases sociales que no dominan esta variedad del lenguaje ni se apropian de las prácticas letradas de las instituciones sociales que la reconocen como única y exclusiva vía de ascensión social. De ahí que el autor criticara la visión de Kato (1986) al defender que el papel de la escuela es enseñar la norma culta de la lengua. Sobre esa cuestión, el autor subraya:

Esta postura se hace evidente cuando la autora sostiene que tal forma de lenguaje es “la institucionalmente aceptada”, como si eso fuera de la naturaleza humana y no de la historia. La defensa del que se llama norma culta, como expresión de un lenguaje elaborado y “correcto”, está directamente relacionado con la reproducción de la lengua legítima y de las relaciones de poderes en que ella se encierra, poco relacionándose con el desarrollo intelectual y con el conocimiento formal. (Britto, 2007, p.27).

Conforme lo anterior, el autor no está a favor de que la escuela haga legítima la valoración del lenguaje formal y no aborde otras formas de lenguaje, principalmente, las que no son legitimadas por las instituciones sociales de poder. De esa forma, la escuela no puede excluir el lenguaje informal de las actividades escolares de los sujetos, porque su función social es garantizar la educación para todos sin tener en cuenta las condiciones sociales y económicas de los sujetos involucrados en el proceso educacional, por lo tanto, cuantas más oportunidades se les ofrecen a los sujetos para que tengan independencia, autonomía y libertad para actuar en la sociedad, se mitigan los problemas y las desigualdades sociales.

En efecto, la escuela necesita predecir qué es relevante para la actuación de sus estudiantes cuando concluyan la etapa escolar y evaluar si los conocimientos aprendidos durante dicha etapa son suficientes para que sigan progresando cognitiva y socioculturalmente. De ese modo, las instituciones educativas deben desarrollar prácticas letradas de desarrollo integral de sus alumnos y crear condiciones para que su desarrollo sea eficiente y eficaz en todas las dimensiones sociales, culturales, académicas y profesionales. Con respecto a la orientación de los NEL, el autor afirma que:

Este quiere responder por la formación de los sujetos que, responsabilizándose, son capaces de involucrarse con prácticas letradas cada vez más nuevas, gracias a las nuevas tecnologías, por la creación de condiciones en las escuelas en que el aprendizaje por literacidad, por medio de prácticas que envuelven lo escrito, se acerquen a las condiciones más naturales. Sabiendo cómo las personas aprenden, cómo usan los textos para aprender, la escuela consigue crear condiciones para que esos aprendizajes se consoliden. (Dionisio, 2007, p.214)

En definitiva, las prácticas letradas escolares deben ser emancipadoras, socializadoras e inclusivas, por lo tanto, deben atender a las necesidades comunicativas, sociales y académicas de los agentes sociales, independientemente de las condiciones sociales y económicas, pues lo que interesa es la representación de la vida de los sujetos a través de la literacidad.

PARTE 3: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado describimos de forma detallada todo el proceso que se siguió para desarrollar la investigación, en el que se va a mostrar cada uno de los pasos que intervienen en el mismo.

De ese modo, nos enfocamos en la fundamentación metodológica en la cual se sustenta la investigación. Obviamente, se determinan los objetivos que guían todo el estudio, las variables, el cronograma en el que describen las etapas de la investigación, el contexto de la investigación, los sujetos participantes, el diseño de investigación, la elaboración y validación de instrumentos utilizados en el estudio, los procedimientos de recogida de datos y, por último, el análisis y discusión de los resultados obtenidos.

3.1. OBJETIVOS

De acuerdo con el tema de investigación, así como el problema planteado, formulamos los siguientes objetivos:

3.1.1. Objetivo general

Diseñar prácticas letradas a los alumnos de español del Colegio Universitario, considerando las especificidades del alumnado.

3.1.2. Objetivos específicos

1. Diagnosticar el desempeño de alumnos de español del Colegio Universitario en las prácticas letradas.
2. Describir las prácticas letradas realizadas por los alumnos de español del Colegio Universitario.
3. Analizar las prácticas letradas de alumnos de español del Colegio Universitario.
4. Indagar a los alumnos de español sobre las prácticas letradas realizadas en el Colegio Universitario.

5. Proponer prácticas letradas para la mejora de las habilidades lingüísticas de los alumnos de español del Colegio Universitario.

3.2 CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo toda investigación, el investigador esboza estrategias o un plan de acciones para obtener la información que se requiere, dar una respuesta al problema planteado y cubrir los intereses del estudio. Las cuatro grandes etapas de una investigación son:

1. Elaboración del anteproyecto de investigación o planificación del proceso.
2. Validación y revisión de los instrumentos de investigación.
3. Recogida de datos en el ambiente de investigación.
4. Análisis de los datos y presentación de propuesta de mejora de la realidad educativa investigada.

Dichas etapas se concretan y recogen en este estudio mediante las cuatro fases que se relacionan en el cronograma siguiente. Por tanto, el estudio ha tenido una duración de 11 meses, desde su planteamiento en enero de 2017 hasta su finalización en noviembre de 2017.

Tabla 2. Cronograma de la investigación

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase
1. Planteamiento del problema. 2. Formulación de los objetivos. 3. Revisión de literatura. 4. Diseño del estudio. 5. Elaboración del cuestionario.	1. Validación del cuestionario abierto por expertos. 2. Inicio de la investigación en el campo. 3. campo. 4. Aplicación del cuestionario abierto con los sujetos participantes. 5. Aplicación de prácticas letradas en clase. 6. Fundamentación teórica.	1. Análisis de los resultados, discusión y conclusiones.
Enero – Marzo/2017	Abril – Noviembre/ 2017	Diciembre/2017

3.3 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se ha llevado a cabo en el Colegio Universitario de la Universidad Federal de Maranhão. La institución educativa está ubicada en la avenida de los portugueses, nº 1966, en el barrio Bacanga, en la ciudad de São Luís, Maranhão, Brasil. Su horario de

funcionamiento es de las 7h15 a las 12h30 en el turno matutino y de las 13h15 a las 19h20 en el turno vespertino.

Figura 6. Fachada del Colegio Universitario



La escuela funciona como campo de práctica asistida para alumnos de cursos de profesorado de la Universidad Federal de Maranhão. Actualmente, la institución ofrece desde la enseñanza primaria (del 5º año al 9º año) en el turno matutino, la enseñanza secundaria (de la 1ª serie a la 3ª serie) en el turno vespertino, la enseñanza secundaria integrada con la formación técnica y laboral en Administración y Medio Ambiente y el curso técnico en Enfermería para quienes haya concluido la enseñanza secundaria.

Para ingresar en el Colegio Universitario, la institución realiza un examen de selectividad en que se evalúan las competencias de los alumnos en lengua portuguesa, matemática, producción de texto, conocimientos generales de geografía, historia y ciencias. Además, la convocatoria del examen de selectividad reparte las plazas considerando los siguientes criterios: un 45% de las plazas son universales, es decir, cualquier persona, independientemente de ser alumno de escuela pública o privada puede concurrir a la plaza ofertada; un 50% de las plazas son destinadas para alumnos provenientes de escuela pública y un 5% de las plazas son destinadas para alumnos con alguna deficiencia (física, auditiva, visual o mental) conforme a Política de Acciones Afirmativas regida por la ley nº 12.711/2012.

De ese modo, el Colegio Universitario es una institución educativa inclusiva en que dispone de un Núcleo de Asistencia a Personas con Necesidades Educativas Especiales (NAPNEE) para atender a profesores en lo que concierne a recursos didácticos y

a la orientación didáctico-pedagógica para la elaboración de materiales didáctico y para la evaluación de los alumnos con deficiencia. Además, el Núcleo asiste a alumnos con deficiencia y a su familia, orientando sobre todo el proceso de aprendizaje y monitoreando las actividades de los alumnos en la escuela.

Con relación al perfil sociocultural del alumnado del COLUN, la institución atiende no solamente a alumnos del entorno, sino también a los de la región metropolitana de la ciudad de São Luís, por lo tanto, se puede afirmar que la escuela tiene alumnos de diferentes clases sociales. Para atender a esa diversidad, la escuela posee un Núcleo de Asistencia al Estudiante (NAE) en el cual es compuesta por una asistente social y una psicóloga para conversar directamente con el alumno y su familia sobre problemas de naturaleza socioeconómica.

Por el hecho de estar ubicada dentro de la Universidad Federal de Maranhão, la escuela posee una infraestructura moderna y utiliza recursos tecnológicos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, como proyectores de diapositivas e internet wi-fi. Además, la institución desarrolla proyectos de investigación en que los alumnos realizan investigaciones y estudios de campo juntamente con los profesores involucrados en el grupo de investigación.

En la malla curricular de la escuela, tanto en la Enseñanza Primaria como en la Secundaria se les ofrecen a los alumnos la oportunidad de estudiar dos idiomas, los cuales pueden variar de acuerdo con el aula, de modo que hay alumnos que estudian español y francés, inglés y francés o inglés y español.

La elección del Colegio Universitario para la realización de este estudio tiene varias razones, a saber: primero, es la única escuela de la ciudad en que se estudia dos idiomas desde la Enseñanza Primaria; segundo, la escuela funciona como laboratorio para la práctica asistida de profesores de lengua española; tercero, la escuela no posee un proyecto político-pedagógico en el cual se definen los objetivos de la propuesta pedagógica de la escuela, las metas a ser alcanzadas y la teoría pedagógica que regula los principios teóricos y metodológicos de la institución; la finalidad de la escuela es preparar a los alumnos para los exámenes de selectividad que permiten acceso a la Enseñanza Superior. Por último, los alumnos ingresan a la Enseñanza Secundaria con dificultades de lectura y escritura.

3.4 INFORMANTES

Los informantes de la investigación son 27 estudiantes del segundo año de la Enseñanza Secundaria, siendo que la mayoría estudia en la institución desde la Enseñanza Primaria y algunos provinieron del proceso de selectividad para ingreso en la Enseñanza Secundaria.

Figura 7. Alumnos de español del Colegio Universitario



Estos estudiantes viven en diferentes localidades de la municipalidad de São Luís. La mayoría es de clase social baja y viven en barrios de vulnerabilidad social, es decir, lugares dominados por bandas criminales. A pesar de vivir en barrios marginados, los estudiantes consideran la educación formal como un arma contra la desigualdad social y siguen estudiando con dedicación, pues algunos son becarios en proyectos de investigación y están involucrados con actividades artísticas y culturales, como teatro, danza y clases de inglés.

3.5 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Según Amau (1995), el diseño metodológico de una investigación corresponde a los procedimientos utilizados para llevar a cabo la investigación: la formulación de los objetivos y las características de las informaciones obtenidas durante el estudio. En este sentido, estos dos aspectos se los han tenido en cuenta a la hora de escoger el diseño que sigue en esta investigación.

Puesto que el objetivo que persigue este trabajo es “diseñar prácticas letradas a los alumnos de español del Colegio Universitario, considerando las necesidades y especificidades del alumnado”, nos induce a adoptar el paradigma socio-crítico de investigación para reflexionar acerca de la práctica socioeducativa realizada en el centro educativo y buscar soluciones para atender a las necesidades del alumnado en lo que se refiere al aprendizaje de español.

Según Campoy Aranda (2018), el paradigma socio-crítico está apoyado en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. De esta forma, se considera que el proceso de construcción de conocimientos debe tener como punto de partida las necesidades de los grupos y la autonomía racional liberadora del ser humano. Para ello, es necesario capacitar a los sujetos para la participación y la transformación social.

Además, la investigación enmarcada en el paradigma socio-crítico tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación y con la involucración de los miembros.

Así, Campoy Aranda (2018, p.440) considera que el paradigma socio-crítico sostiene los siguientes planteamientos:

- a) La realidad es dinámica y evolutiva y los propios sujetos configuran y construyen esa realidad.
- b) La teoría y la práctica constituyen un todo, por lo que no se puede hablar de reflexión.
- c) El objetivo de investigación y los temas relacionados con la misma no son objetivos, siempre tienen una carga axiológica propia de los valores que imperan en la sociedad. Esta es una de las características esenciales de este paradigma: considerar que la investigación está al servicio de los intereses políticos y, por lo tanto, no es posible hablar de neutralidad en la investigación.
- d) Los participantes se convierten en investigadores.

Considerando las características más relevantes del paradigma socio-crítico, Colás y Buendía (1994) las organizan en torno a las siguientes cuestiones:

- a) Ni la “ciencia” ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos.
- b) El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve.

c) La metodología que se propugna desde la ciencia social crítica es la crítica ideológica. Ésta libera de los dictados y limitaciones y de las formas de vida social establecidas.

En ese sentido, el paradigma socio-crítico de investigación se diferencia del paradigma interpretativo (cualitativo) por el análisis crítico de la realidad investigada y por las acciones hacia la emancipación y concienciación de los sujetos para llevar a cabo el cambio de la realidad.

En el cuadro siguiente realizamos una síntesis de las características entre los paradigmas interpretativo (cualitativo) y socio-crítico de investigación:

Tabla 3. Paradigmas de investigación

PARADIGMA	INTERPRETATIVO (Cualitativo)	SOCIOCRÍTICO
Fundamentos teóricos	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad	Subjetiva, dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente, dialéctica.
Finalidad de la investigación	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Analizar la realidad, emancipar, concienciar e identificar el potencial para el cambio.
Relación entre sujeto/objeto	Dependencia. Implicación del investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso para el cambio. El investigador es un sujeto más.
Conocimiento	Ideográfico. Cualitativo e inductivo.	(igual que el anterior)
Metodología	Hermenéutica y dialéctica.	Participativa, socio-crítica. Orientada a la acción.
Teoría/Práctica	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
Criterios de calidad	Credibilidad, transferibilidad y confirmación.	Intersubjetividad, validez consensuada.
Valores	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Crítica de ideologías.
Técnica de recogida de datos	Entrevista en profundidad, observación participante. Análisis documental.	Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cualitativo: análisis de contenido, triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico.

Fuente: Campoy Aranda (2018, p. 441)

De ese modo, la metodología utilizada para llevar a cabo nuestra investigación es la investigación-acción, en el sentido de que no se pretende tanto llegar a conclusiones teóricas como a introducir cambios en la realidad que se estudia y también en el sen-

tido de que el investigador es a su vez un miembro de la realidad investigada. Por esa razón, se define que:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de estas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar. (Carr y Kemmis citado por Campoy Aranda, 2018, p.450).

En otras palabras, la investigación-acción es un proceso que describe, interpreta y explica situaciones sociales, interviniendo para producir mejoras y favorecer la participación. Esta metodología tiene las siguientes características a lo largo del proceso de investigación, a saber:

- a) Es colaborativa y participativa.
- b) Sigue una espiral introspectiva, es decir, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- c) Creación de comunidades autocríticas de participantes de la investigación.
- d) Tiene dos metas: resolver un problema y contribuir a la ciencia.
- e) Diagnostica un problema en un contexto específico.
- f) Tiene un planteamiento holístico.
- g) Trata esencialmente del cambio.
- h) Requiere comprender el marco ético, valores y normas en el que ese método va a ser usado en un contexto determinado.
- i) Es emancipatoria. El enfoque no es jerárquico, pues todos los participantes implicados establecen una relación de igualdad en la aportación de la investigación.
- j) Es crítica, ya que contribuye a que las personas se liberen de las limitaciones que generan los medios sociales, a través de los cuales interactúan.
- k) Es interpretativa, ya que las soluciones se basan en los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación.
- l) Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones relacionadas con lo que ocurre.
- m) Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- n) Empieza con pequeños ciclos de planificación (acción, observación y reflexión) para ir a problemas más amplios.

o) Tiene un carácter práctico, ya que los resultados no solo tienen importancia teórica, sino que ante todo conduce a mejoras prácticas a lo largo y después del proceso de investigación.

Nuestra metodología se enmarca en un proceso de investigación-acción colaborativa, en el que un grupo de practicantes de español de la Universidad Federal de Maranhão, junto con el profesor de español del Colegio Universitario y con el apoyo de la coordinación pedagógica de la institución educativa, ponen en marcha acciones para la mejora de las prácticas letradas en lengua española en el nivel secundario. Las acciones se desarrollaron en la segunda serie de la educación secundaria. De esta forma, definimos la investigación-acción colaborativa como:

Un modelo de investigar los problemas de educación. Su definición – aunque con variantes en distintos autores – pone el énfasis en el hecho de que los investigadores y educadores trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos de los maestros compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de la tarea de la investigación. (Bartolomé Pina citado por Campoy Aranda, 2018, p.470)

El método de investigación-acción colaborativa requiere del investigador y de los miembros del grupo de trabajo las siguientes actividades, a saber, comprensión, control crítico y sucesivas reconstrucciones. Por esa razón, este método de investigación posee sus características, tal como demuestra Campoy Aranda (2018, p. 471):

- a) El énfasis en la perspectiva socio-crítica, en oposición a la orientación básicamente interpretativa de la investigación-acción en general.
- b) La incurrencia del clima social generado por los participantes y caracterizados por la colaboración, autonomía, flexibilidad y lazos establecidos entre ellos.
- c) El esfuerzo para la elección de núcleos, problemas y programas de investigación que agrupen tanto las necesidades como los intereses del grupo.
- d) El reconocimiento de cada uno de los participantes, como agentes particulares de cambio y creadores de climas de realización humana.

Tabla 4. Tipos de investigación-acción

Método	Definición	Propósito
Investigación-acción.	Une la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción, proyectándose en tres dimensiones: personal, profesional y política.	Cambiar y mejorar las prácticas existentes, bien sean educativas, sociales y/o personales.
Investigación-acción participativa	La teoría orienta la práctica, a su vez que la acción es sometida al análisis y la reflexión.	Resolver problemas sociales por medio de la participación de sectores de la sociedad.
Investigación-acción colaborativa	Una red de investigadores y miembros de la comunidad en torno a un estudio.	Utilizar la investigación como un instrumento para resolver problemas, a la vez que propicia un cambio social positivo.

Fuente: adaptación de Buendía, Colás y Hernández (1998)

El proceso de investigación-acción sigue las siguientes fases de investigación en las cuales se detallan las acciones como, formulación de objetivos, recogida de material bibliográfico, análisis, interpretación y reflexión de los datos.

Tabla 5. Fases de investigación-acción

1ª Fase	Plan de acción: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el problema de investigación. - Revisión bibliográfica. - Descripción del contexto. - Formulación de objetivos.
2ª Fase	Planificación de la acción: <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de estrategias. - Elección de recursos y técnicas de enseñanza. - Selección de instrumentos de evaluación. - Elaboración de un cronograma de actividades.
3ª Fase	Puesta en práctica: <ul style="list-style-type: none"> - Recogida de información a través de las técnicas utilizadas. - Aplicación de actividades utilizadas en clase. - Verificación de los instrumentos de evaluación.
4ª Fase	Reflexión o análisis de los datos: <ul style="list-style-type: none"> - Transcribir los resultados de las actividades aplicadas en clase. - Codificar y categorizar las informaciones. - Representación de las informaciones. - Interpretación de las informaciones.

1ª Fase. Plan de acción

El aprendizaje de español en la Enseñanza Secundaria tiene asociado una serie de problemas en su puesta en práctica que dificultan su avance. En muchas ocasiones, el centro educativo interrumpe las clases por motivos diversos desde la huelga de chóferes del transporte público, la protesta de trabajadores públicos contra las medidas del gobierno federal y otros. Sin embargo, otros aspectos importantes que constituyen el currículo oculto como son la dinámica de trabajo interdisciplinario, las relaciones personales establecidas, las prácticas de lectura y de escrita no realizadas en clases de portugués, las creencias de que el español no es un idioma importante para la formación social e intelectual, etc, no se trabajan desde una perspectiva globalizada, al no considerar las interacciones sociales y culturales con los hispanohablantes en la frontera de Brasil.

Por ello, las clases de español han encontrado barreras que impiden penetrar aspectos sociales y culturales en la mente de los alumnos, porque los mismos solamente consiguen reconocer aspectos negativos de los países hispanohablantes, como si en estos países hubiera solamente situaciones de extrema pobreza, violencia urbana, tráfico de drogas y de mercancías. De esa forma, nuestro objetivo no es solamente desarrollar prácticas letradas, sino también informar a los alumnos que en estos países hay historia, cultura, artes y entretenimiento, además de desmitificar creencias, estereotipos y prejuicios a respecto de los pueblos hispanos.

Además de eso, se ha verificado que los alumnos del Colegio Universitario poseen dificultades en las habilidades de lectura y escrita, principalmente en lo que se refiere a temas del cotidiano. Las posibles razones que explican estas dificultades y problemas con relación a la enseñanza-aprendizaje de español son las siguientes:

- Falta de articulación de los temas de clases con la realidad social de los alumnos.
- Elección equivocada de materiales y temas de clase por parte del profesorado para llevar a la clase.
- Ausencia de metas y objetivos en las acciones propuestas en el centro educativo.
- No hay praxis educativa, es decir, no se practica la teoría a través de actividades concretas.
- El número de horas insuficiente para el mejor desarrollo de las habilidades lingüísticas.

- Ausencia de recursos multimedias para el desarrollo de habilidades lingüísticas.
- Programa curricular direccionado a los exámenes de selectividad.
- Sistema de evaluación de la pedagogía tradicional.
- Valoración de asignaturas de las ciencias naturales, como química, física y matemáticas.

Mediante las razones encontradas para los problemas mencionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en el Colegio Universitario, acudimos a una bibliografía especializada en el desarrollo de prácticas letradas para jóvenes y adolescentes de centros educativos, de modo que se elaboren actividades que promuevan el interés de los estudiantes por el aprendizaje del idioma, la motivación para superar las dificultades y progresar en los estudios y la resolución de problemas con la lectura y escritura.

Las aulas del Colegio Universitario comportan al máximo 35 alumnos. En el aula donde se realiza la investigación hay 27 alumnos, distribuidos en cuatro filas. Las aulas tienen una pizarra blanca, un proyector de diapositiva para proyectar láminas con informaciones e imágenes ilustrativas. Cuando se utiliza un video o una película, los profesores utilizan los ordenadores en conexión con los proyectores. Para propagar el sonido, se conectan parlantes en los ordenadores, ya que la acústica del aula no favorece a la cualidad del audio.

La carga horaria de la asignatura español en la Enseñanza Secundaria es de 80 horas, la que corresponde a 20 horas en cada período bimestral. Generalmente se consigue dictar solamente 14 a 16 horas para abordar contenidos funcionales, lexicales, gramaticales y culturales en clase, debido a las huelgas y días festivos que paran el funcionamiento normal de las actividades en el colegio.

En función de dicha carga horaria bimestral, los profesores deben desarrollar los contenidos programados y aplicar tareas de verificación de aprendizaje y exámenes. De ese modo, el tiempo es considerado poco para la cantidad de temas para abordar en clase y desarrollar las habilidades lingüísticas esenciales para la comunicación de los alumnos.

Respecto al grupo de trabajo formado para llevar a cabo las acciones, está constituido por el profesor de español de la Enseñanza Secundaria del Colegio Universitario y por los practicantes del Curso de Letras de la Universidad Federal de Maranhão. Su

función es orientarlos en lo que concierne a los temas de clase, las tareas aplicadas y al desarrollo de dichas tareas, además de discutir y evaluar las acciones puestas en marcha para introducir después las mejoras o cambios oportunos.

Por último, el grupo de trabajo involucrado en el Plan de Acción se reunió para formular los objetivos a ser alcanzados teniendo en cuenta los principios teóricos y metodológicos de la literacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español. De ese modo, se formulan los siguientes objetivos:

- Identificar las dificultades de los alumnos de español concernientes al aprendizaje del idioma mediante los materiales didácticos utilizados en clase.
- Desarrollar estrategias didácticas facilitadoras de transmisión de los conocimientos lingüísticos en clase.
- Diseñar actividades con temas cotidianos y de interés de los alumnos, adecuadas al lenguaje del alumnado de secundaria.
- Elaborar actividades más interactivas que inciten a la participación y la interacción de todos los alumnos en clase.
- Garantizar la autonomía de los alumnos en la toma de decisiones con respecto a las tareas realizadas en clase.
- Proporcionar a los alumnos de español momentos de contacto con situaciones cotidianas de los países hispanohablantes.
- Realizar actividades de comprensión lectora, utilizando diferentes géneros textuales, estimulando la criticidad.
- Proporcionar el contacto de los alumnos con diferentes textos que circulan en contextos sociales.
- Garantizar el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en el español de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Promover la autoevaluación en clase a respecto de las habilidades lingüísticas desarrolladas en el aula.

2ª Fase. Planificación de la acción

Después de identificar el problema de investigación, revisar la bibliografía utilizada en el estudio, describir el contexto de investigación, definir los miembros del grupo de trabajo y formular los objetivos que se pretenden alcanzar a lo largo de las acciones realizadas, se debe plantear cómo hacer para llevar a cabo la mejora de la situación.

Concretamente, se ha esbozado las siguientes estrategias para llevar a cabo la puesta en práctica del estudio:

- Observar los estados emocionales de los alumnos de español durante la realización de tareas.
- Verificar los medios o recursos utilizados por los alumnos de español para corregir fallos de comprensión.
- Verificar los temas estudiados en las tareas establecen relaciones con temas anteriores para un aprendizaje significativo.
- Utilizar estrategias de retención y consolidación de temas estudiados en clase.
- Dividir los alumnos en parejas para la realización de lecturas en clase.
- Elaborar tareas con situaciones comunicativas del cotidiano para acercarse a la realidad de los alumnos.
- Organizar el aula en un semicírculo para que haya participación de todos los alumnos.
- Realizar actividades con las cuatro habilidades lingüísticas de la lengua española.
- Utilizar juegos interactivos para repasar temas gramaticales y lexicales para estimular el pensamiento y la creatividad de los alumnos.
- Plantear hipótesis para análisis y descripción de temas gramaticales.
- Desarrollar actividades de lectura integrada con otras destrezas lingüísticas en clase.

La planificación de la acción se basó en las necesidades de intervención en el contexto de la investigación, por lo tanto, se plantearon acciones para buscar soluciones para los problemas encontrados y, consecuentemente, la mejora de todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español. En este sentido, el profesor y los practicantes del curso de Letras de la Universidad Federal de Maranhão buscaron cimientos teóricos y metodológicos en la literacidad para llevar a cabo esta propuesta de clase más integradora de usos sociales del lenguaje.

Las técnicas e instrumentos utilizados para la planificación de las acciones realizadas en la investigación son, a saber: lectura de textos acerca de la literacidad y aplicación de cuestionario. Por tanto, presentamos las etapas y las acciones realizadas en el cronograma de actuación:

Tabla 6. Cronograma de actuación

1ª fase: Plan de acción	2ª fase: Planificación de la acción	3ª fase: Puesta en práctica	4ª fase: Reflexión o análisis de los datos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de problema de investigación. 2. Realización de diagnóstico. 3. Formación del grupo de trabajo. 4. Formulación de objetivos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esbozo de estrategias utilizadas para la recogida de información. 2. Aplicación de estrategias utilizadas para la recogida de información. 3. Utilización de técnicas e instrumentos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recogida de datos. 2. Análisis de contenido. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Categorización de las informaciones obtenidas en la investigación. 2. Interpretación de las informaciones obtenidas en la investigación.
Abril (2017)	Abril (2017)	Abril /noviembre (2017)	Diciembre (2017)

3ª fase. Puesta en práctica

En esta fase de la investigación, se definen las directrices para la realización de la observación o supervisión del plan de acción. Por tanto, el investigador se pregunta cómo va a recoger las informaciones y qué instrumentos debe acudir para la recogida de información.

De ese modo, es necesario tener en cuenta que la supervisión de la acción implica no solamente en la recogida de informaciones, sino también en los procesos de reflexión, explicación y evaluación de los sucesos de la investigación. En concreto, para la realización de esta fase de investigación, se eligieron técnicas cualitativas para recoger las informaciones como el diario de campo, el cuestionario abierto y guías de análisis de contenido.

4ª fase. Análisis de datos

Tras la realización de la recogida de datos, se inicia el proceso de análisis de los fenómenos observados y ocurridos a lo largo de la investigación. Además, se interpretan y sacan conclusiones sobre dichos fenómenos a la luz del corpus teórico de la literacidad y de las teorías pedagógicas que cimientan la investigación.

En efecto, se realizaron algunas tareas básicas para llevar a cabo el proceso de reflexión y análisis de datos. Las tareas de análisis de los datos fueron las siguientes:

a) Recopilación de la información. Para la realización de esta tarea, se seleccionaron textos para la lectura selectiva y se tomaron notas de ideas principales e importantes para la construcción del análisis.

b) Reducción de la información. En esta tarea, se buscó organizar las informaciones obtenidas en categorías interpretativas para facilitar el análisis y la representación de los resultados.

c) Interpretación de la información. De acuerdo con los presupuestos teóricos de la investigación, se realiza el proceso de interpretación de las informaciones para evaluar todo el plan de acción y los resultados obtenidos, de modo que se construyen teorías y modelos relacionados con otros trabajos.

3.6 ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo la 1ª fase de la investigación-acción, elaboramos un cuestionario con seis preguntas para recoger informaciones de los alumnos de español de nivel secundario del Colegio Universitario.

Antes de la evaluación y de las opiniones de los expertos, el cuestionario de la investigación tenía las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo valora las prácticas letradas realizadas en el Colegio Universitario?
2. ¿Qué dificultades tiene para mejorar tu desempeño en las prácticas letradas?
3. ¿Cómo influye la metodología de tu profesor en tu desempeño en las prácticas letradas?
4. ¿Cómo contribuyen las prácticas letradas en tu formación sociocultural?
5. ¿Qué efectos tienen las prácticas letradas en la mejora de tus actividades cotidianas?
6. ¿Cómo realiza las prácticas letradas fuera de la Escuela?
7. ¿Qué prácticas letradas serían adecuadas a tu entorno sociocultural?

De esa forma, acudimos a expertos de las áreas de Educación y de Lingüística para evaluar la pertinencia de las preguntas y su adecuación para los informantes. De ese modo, el perfil académico de los expertos es, a saber:

a) Regina Simon Silva es doctora en Letras y actúa en investigaciones en Literatura Hispánica en la Universidad Federal de Rio Grande del Norte. Con relación al cuestionario, la investigadora considera que las preguntas son pertinentes para contemplar los objetivos de la tesis doctoral. Sin embargo, ella aconseja la necesidad de aclaración a

los alumnos de español sobre los términos de la literacidad, como prácticas letradas y eventos letrados.

b) Sandra Mara Mendes da Silva Bassini es doctora en Letras Neolatinas por la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Actúa como profesora de español en el Instituto Federal de Espirito Santo – Campus Linhares. Es investigadora en las áreas de conocimiento de Lingüística, Letras y Artes. Respecto al cuestionario, a la investigadora le pareció más adecuado reformular la última pregunta para indagar sobre las dificultades o limitaciones en el proceso de aprendizaje de español en el contexto escolar.

c) Sersi Bardari es doctor en Estudios Comparados de Literaturas de Lengua Portuguesa por la Universidad de São Paulo. Actúa como investigador en las áreas de conocimiento de Géneros Periodísticos, Análisis del Discurso y Semiótica. Es profesor de la Universidad de Mogi das Cruzes y escritor de libros para niños y jóvenes. Según el investigador, las preguntas del cuestionario están coherentes y pertinentes para lograr los objetivos de la investigación.

d) Pedro Albeirice da Rocha es doctor en Teoría de la Literatura. Actúa como investigador en las áreas de Traducción y Literatura. Es profesor de la Universidad Federal de Tocantins y autor de varios libros de Literatura Infantil y Juvenil. De acuerdo con el investigador, algunas preguntas deben ser reformuladas para lograr los objetivos de la investigación. Por ejemplo, las preguntas 2, 3 y 7 no atienden a los objetivos específicos de la investigación y, por esa razón, aconseja el reemplazo por las siguientes preguntas, a saber: ¿Cómo son las prácticas letradas realizadas en la clase de español?, ¿Qué prácticas letradas mejorarían tu desempeño en español? y ¿Qué efectos producen las prácticas letradas en tu formación ciudadana? Además, a él le parece mejor quitar la pregunta 7 y el término entorno sociocultural, por el hecho de no ser muy apropiada a la investigación.

Así, los expertos con experiencia docente e investigaciones en el proceso de aprendizaje de lengua elogiaron la propuesta de trabajo, resaltando la relevancia de llevar a cabo metodologías de enseñanza de integración de las habilidades lingüísticas con prácticas sociales, pues, así acerca lo que se estudia en clase con la realidad social de los alumnos. Por último, los expertos sugirieron cambios en la redacción de las preguntas del cuestionario, de modo que atendiera a los objetivos específicos de la investigación, como demuestra la tabla siguiente:

Tabla 7. Relación preguntas del cuestionario con objetivos de la investigación

Preguntas del cuestionario abierto	Objetivos de la investigación
1. ¿Cómo es tu desempeño en las prácticas letradas en la clase de español? 2. ¿Qué prácticas letradas realiza fuera del contexto escolar?	1. Diagnosticar el desempeño de los alumnos en las prácticas letradas de español en la Enseñanza Secundaria.
3. ¿Cómo son las prácticas letradas realizadas en la clase de español?	2. Describir las prácticas letradas realizadas por alumnos de español del Colegio Universitario.
4. ¿Qué efectos producen las prácticas letradas en tu formación ciudadana?	3. Analizar las prácticas letradas de alumnos de español.
5. ¿Cómo valora las prácticas letradas realizadas en la clase de español?	4. Indagar a los alumnos de español sobre las prácticas letradas realizadas en el Colegio Universitario.
6. ¿Qué prácticas letradas mejorarían tu desempeño en español?	5. Proponer prácticas letradas para la mejora de las habilidades lingüísticas de los alumnos de español.

Considerando las fases de la investigación, las preguntas 1 y 2 corresponden a la 1ª fase de investigación (Plan de acción), cuya fase remite a la identificación del problema de investigación. Las preguntas 3 corresponde a la 2ª fase de investigación (Planificación de la acción), porque mediante la situación del contexto de investigación se concretan los objetivos, estrategias, recursos, técnicas e instrumentos para poner en marcha las acciones para solucionar los problemas verificados. Las preguntas 4 y 5 corresponden a la 3ª fase (Puesta en práctica) considerando opiniones y efectos de las prácticas letradas realizadas en el contexto escolar. Por último, la pregunta 6 corresponde a la 4ª fase (Reflexión o análisis de los datos), realizando acciones para la mejora de los problemas verificados.

3.7 PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para llevar a cabo la recogida de datos, realizamos los siguientes procedimientos, a saber, primero, seleccionamos los elementos necesarios para la realización de análisis de las prácticas letradas realizadas en clase, tales como: la fecha de la clase, el tema de clase, los objetivos planteados para la clase, la descripción de los eventos ocurridos en clase y las dificultades encontradas tanto por el profesor como por los alumnos. Estas informaciones están colocadas en el diario de campo durante la observación participante en el ambiente de la investigación.

Unos meses antes de aplicar el cuestionario abierto, se les explicó a los estudiantes qué es la literacidad, estableciendo distinciones entre eventos letrados y prácticas le-

tradas. A pesar de que el término sea muy direccionado a los profesionales y a los expertos en Educación, los estudiantes consiguieron entender que dicho fenómeno es demasiado amplio y abarca otros conocimientos y habilidades de lectura y de escrita para las prácticas sociales, estableciendo distinciones entre prácticas letradas dominantes y prácticas letradas marginadas.

Asimismo, los estudiantes comprendieron que la literacidad es una condición de uso del lenguaje en contextos sociales. De esta manera, fue mencionada la importancia de los dispositivos tecnológicos en la mediación comunicativa entre las personas, pues saber manejar un móvil y los recursos que el aparato dispone para que los usuarios se comuniquen en el cotidiano es solamente una condición para llevar a cabo la literacidad digital o electrónica.

Por tanto, cada institución social rige las prácticas letradas y los eventos letrados que atienden a sus necesidades. Por ejemplo, quedó bien claro a los estudiantes que los exámenes de selectividad y el dominio de algunos conocimientos son algunas de las prácticas letradas para ingresar en la Universidad.

Tras la aclaración de los términos, se les aplicó a los alumnos el cuestionario con seis preguntas abiertas, de modo que los mismos pudieron contestar a las preguntas sin interferencias del investigador, pues ya poseían conocimientos suficientes y podían emitir sus opiniones acerca del tema.

En este estudio utilizamos las siguientes técnicas para la recogida de datos: un cuestionario abierto con seis preguntas referentes a las prácticas letradas de los alumnos de español realizadas en el Colegio Universitario y un diario de campo para describir las prácticas letradas rutineras de las clases de español para después hacer una reflexión sobre las mismas.

3.7.1 CUESTIONARIO ABIERTO

De acuerdo con Campoy Aranda (2018), el cuestionario abierto es una herramienta útil para las investigaciones de naturaleza cualitativa, desde que el investigador respete algunas exigencias fundamentales en lo que se refiere a la formulación de preguntas y a los objetivos de la investigación. Por ende, es necesario detenerse en algunos aspectos a la hora de redactar preguntas: a) Se debe utilizar un lenguaje claro y sencillo; b) Debe tener el número adecuado de preguntas en función de la finalidad del mismo; c) Las preguntas deben adecuarse al nivel educativo y cultural de los participantes de la inves-

tigación; d) Es necesario evitar preguntas muy largas que pueden inducir a la confusión y desvirtuar las respuestas; e) Evitar preguntas que pueden inducir a la respuesta; f) Las preguntas no deben tener una formulación negativa y g) Cada pregunta se debe limitar a un solo tema.

En nuestro estudio, formulamos preguntas en que los participantes pudiesen expresar sus anhelos, sentimientos y opiniones acerca de las prácticas letradas realizadas en la clase de español. Además, el cuestionario permite al investigador saber la evaluación subjetiva de los participantes acerca de las prácticas letradas, es decir, si atienden a sus necesidades y expectativas en cuanto agentes sociales o si solamente obedecen a las necesidades de las instituciones sociales.

De ese modo, el cuestionario conserva el anonimato de los participantes, cuya identificación es realizada solamente por las letras del alfabeto. Antes de responder a las preguntas, se les explica a los participantes la naturaleza de la investigación.

3.7.2 DIARIO DE CAMPO

Para hacer el registro de observaciones de las prácticas letradas en el aula de español del Colegio Universitario, se utilizó como instrumento de recogida de informaciones el diario de campo. Su ventaja consiste en que es una técnica precisa de tomar todos los eventos que se suceden en el ambiente de investigación para posteriormente reflexionar sobre los mismos.

Según las orientaciones de Taylor y Bogdan (apud Campoy Aranda 2018), los procedimientos realizados para la recogida de información fueron los siguientes:

1. ¿Cuándo registrar? En nuestra investigación escogemos el momento de las clases de español en el aula del segundo año C del Colegio Universitario para observar cómo se suceden el desarrollo de las prácticas letradas.

2. ¿Cómo registrar? Para el registro de las observaciones, seleccionamos los siguientes ítems: nombre, fecha, lugar, tema de clase, objetivos de la clase, descripción de la clase, reflexión sobre el desarrollo de la clase, contenido programado y observaciones.

3. ¿Qué registrar? Esencialmente, tomamos el registro de la metodología adoptada en clase y de las conductas de los participantes (actitudes, emociones, pensamientos, opiniones, dificultades y otros).

4. ¿Cómo analizar? Optamos por describir el contexto de la investigación de manera objetiva sin incluir ningún tipo de comentario y luego la interpretamos considerando las circunstancias del contexto.

3.8 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Debido a los datos obtenidos de la investigación haber sido recogidos de técnicas cualitativas como el cuestionario abierto y el diario de campo, procederemos primeramente el análisis de contenido de las informaciones obtenidas a través del cuestionario y cada información analizada estará organizada en categorías y subcategorías interpretativas.

3.8.1 ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO ABIERTO

El análisis de contenido tiene su propio método para analizar los datos, los cuales explican los sucesos estudiados, es decir, el contenido. De ese modo, es una técnica de investigación que tiene el objetivo de formular a partir de los datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.

De ese modo, es necesario tener en cuenta que en todo análisis de contenido debe:

- a) Quedar claro qué datos se analizan, de qué manera se definen y de qué sujetos se obtienen estos datos.
- b) Explicitar el contexto donde se extraen los datos.
- c) Enunciarse con claridad la finalidad u objetivo de las inferencias, considerando el objetivo que el analista quiere conocer.
- d) Especificar por adelantado el tipo de pruebas necesarias para validar sus resultados.

A continuación, procedemos a realizar el análisis de contenido de las preguntas abiertas del cuestionario.

Pregunta 1: ¿Cómo es tu desempeño en las prácticas letradas en las clases de español?

Esta pregunta nos permite averiguar de qué manera los participantes consideran su desempeño en las prácticas letradas de las clases de español. De ese modo, los parti-

cipantes evalúan sus méritos en cada habilidad lingüística a través de las tareas realizadas en el aula de español.

En concreto, las respuestas de los participantes nos permitieron deducir las categorías interpretativas para calificar el desempeño en las prácticas letradas, pues las categorías fueron, a saber, satisfactorio e insatisfactorio. A partir de dichas categorías, pudimos relacionarlas con las destrezas lingüísticas desarrolladas en la clase de español, consideradas como subcategorías de análisis.

Para un análisis detallado de las respuestas de los participantes para esta pregunta, nos pareció conveniente aclarar los significados de las categorías de la siguiente manera:

Desempeño satisfactorio: ejerce sin limitaciones o dificultades las habilidades lingüísticas inherentes a la comunicación en español en el contexto escolar.

Desempeño insatisfactorio: ejerce con limitaciones o dificultades las habilidades lingüísticas inherentes a la comunicación en español en el contexto escolar.

Tabla 8. Categorías de desempeño de prácticas letradas

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)		PRÁCTICAS LETRADAS
QUÉ DESEMPEÑO TIENE	Satisfactorio	- La expresión escrita (EE) - La expresión oral (EO)
	Insatisfactorio	- La comprensión oral (CO) - La comprensión escrita (CE)

Con relación a la pregunta nº 1, los informantes opinaron acerca del desempeño de las prácticas letradas tal como demuestran a continuación:

Categoría 1. Desempeño satisfactorio en todas las prácticas letradas

“Mi desempeño es bueno, porque consigo entender todo lo que el profesor habla en clase. Hago todas las tareas propuestas y tengo buenas calificaciones (...)”. (Informante 6)

“Considero mi desempeño considerado bueno, porque consigo entender y comprender todas las tareas propuestas en clase (...)” (Informante 7)

“Considero mi desempeño muy bueno en las prácticas letradas, porque no tengo dificultades”. (Informante 9)

“Mi desempeño en las clases de español es muy bueno, porque tengo buenas calificaciones y consigo interpretar bien los textos en general. Además, consigo preguntar cosas en español e interactuar con el profesor y con mis colegas. A veces tengo dificultades con algunas palabras y ahí tengo que pedir ayuda al profesor”. (Informante 10)

“Mi desempeño es considerado bueno en todas las prácticas letradas realizadas en las clases de español, porque tengo buenas calificaciones y consigo entender todo lo que se pide en las tareas”. (Informante 18)

“Considero que mi desempeño es bueno en las prácticas letradas, porque tengo buenas calificaciones en los exámenes”. (Informante 19)

“Creo que mi desempeño es excelente y sigue mejorando cada día más en las clases, porque estoy mucho más independiente sin buscar palabras en el diccionario y ahora oigo canciones sin dificultades para entender lo que dicen los cantantes” (Informante 20)

“Mi desempeño es considerado relativamente bueno, porque consigo comprender los audios de las tareas de comprensión auditiva, interpretar los textos en general y consigo escribir textos cortos. Tengo que perder la timidez para hablar en público.” (Informante 27)

Categoría 2. Desempeño satisfactorio en la expresión escrita

“Mi desempeño en las prácticas letradas son consideradas favorables, porque consigo escribir textos cortos, leo varios tipos de textos como prospecto, carta, anuncios publicitarios, noticias de periódicos de España y de Latinoamérica (...)” (Informante 1)

“Por ejemplo, escribo muy bien los textos en las tareas y no tengo dificultades para utilizar los conectores y los signos de puntuación”. (Informante 17)

Categoría 3. Desempeño satisfactorio en la comprensión lectora

“En mi opinión, mi desempeño en las prácticas letradas es considerado satisfactorio, porque tengo buenas calificaciones en las tareas. Mejoré mucho la comprensión lectora (...)”. (Informante 2)

“Considero bueno mi desempeño en las tareas de comprensión lectora, porque estoy consiguiendo interpretar lo que dicen los autores y estoy teniendo buenas calificaciones, (...)”. (Informante 5)

“Pienso que en las prácticas letradas realizadas en la clase de español conseguí tener un buen desempeño, porque no tuve dificultades de comprender los textos, (...)” (Informante 14)

“Consigo leer cualquier tipo de texto en español (...)” (Informante 15)

“Leo todo tipo de texto en español y comprendo las informaciones” (Informante 16)

“Mejoré mucho la comprensión de textos” (Informante 22)

Categoría 4. Desempeño satisfactorio en la comprensión oral

“Mi desempeño no es bueno en todas las prácticas letradas, porque tengo facilidad para entender lo que dicen en las tareas de comprensión auditiva (...)” (Informante 11)

“Pienso que en las prácticas letradas realizadas en la clase de español conseguí tener un buen desempeño, porque no tuve dificultades de comprender los textos, las canciones y los audios (...)” (Informante 14)

“Considero mi desempeño bueno en las prácticas letradas, porque no tengo dificultades para comprender las cuestiones de las actividades propuestas. Consigo leer cualquier tipo de texto en español y entiendo las canciones y los audios de las tareas de comprensión auditiva (...)” (Informante 15)

Categoría 5. Desempeño insatisfactorio en la expresión escrita y en la expresión oral

“Tengo que mejorar en la escrita y en la oralidad”. (Informante 2)

“Tengo dificultades para escribir textos más largos y para hablar” (Informante 3)

“Ahora considero regular mi desempeño en la escrita y en el habla, porque pienso que puedo mejorar más”. (Informante 8)

“Pero cuando tengo que hablar, me salen de la mente las palabras y tengo dificultades de escribir sin errores de puntuación y de ortografía”. (Informante 11)

“No escribo muy bien en español ni hablo tan bien, pero me esfuerzo para no tener malas notas”. (Informante 12)

“Sé que tengo que mejorar más en la oralidad y en la escrita, porque ni siempre solamente leeré textos en las situaciones comunicativas” (Informante 24)

“Creo que tengo un desempeño bueno en las prácticas letradas. De vez en cuando cometo algunos errores en mis actividades escritas y en la interpretación de textos. Me gusta mucho más hacer tareas de comprensión auditiva y tengo que mejorar mi pronunciación en español” (Informante 25)

“Porque en la escrita y en la oralidad necesito mejorar en algunos aspectos”. (Informante 26)

Categoría 6. Desempeño insatisfactorio en la comprensión oral

“A veces tengo dificultades para comprender algunas entrevistas, músicas y programas de televisión en las tareas de comprensión auditiva, tal vez por la diversidad lingüística de la lengua española”. (Informante 1)

“Pero tengo que mejorar mi desempeño en las tareas de comprensión auditiva y en la expresión oral” (Informante 5)

Interpretación “Cómo es el desempeño en las prácticas letradas en la clase de español”

Hay que elaborar actividades para mejorar la expresión oral y la expresión escrita de los alumnos de español para garantizar el desarrollo integral de todas las habilidades lingüísticas, de modo que los alumnos puedan expresarse mejor oralmente y por escrito. En definitiva, las estrategias utilizadas en clase solo están favoreciendo el desarrollo de algunas habilidades lingüísticas y otras carecen de mayor atención para mejorar las prácticas comunicativas en contextos sociales.

Pregunta 2: ¿Qué prácticas letradas realiza fuera del contexto escolar?

Esta pregunta nos permite identificar los tipos de literacidad que realizan los alumnos de español fuera del contexto escolar. Además, podemos saber de qué manera estas prácticas letradas interfieren en el desempeño de las prácticas letradas escolares.

En ese sentido, consideramos dos categorías interpretativas para nuestro análisis: los tipos de prácticas letradas escolares y no escolares. Por tanto, describimos cada categoría de la siguiente manera:

- a) Prácticas letradas escolares son las que se enmarcan en un ambiente escolar, como seminarios, exposición de trabajos, estudios dirigidos, exámenes y tareas.
- b) Prácticas letradas no escolares son las que se realizan en otros contextos sociales con el uso de los textos en general.

Así, organizamos las categorías y subcategorías de análisis para esta pregunta de la siguiente manera:

Tabla 9. Tipos de literacidad de alumnos de español del Colegio Universitario

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)		SUBCATEGORÍAS
QUÉ PRÁCTICA LETRADA SE HA-CE	Prácticas letradas escolares	Escritura y lectura de textos en dispositivos tecnológicos
	Prácticas letradas no escolares	Escritura y lectura convencional de textos

En lo que se refiere a la pregunta n° 2, las respuestas de los informantes fueron las siguientes:

Subcategoría 1. Escritura y lectura en dispositivos tecnológicos

“Escribo muchos mensajes cortos a través de la aplicación *whatsapp* y también envío mensajes de voz porque me parecen más sencillas y prácticas para la comunicación diaria. (...) Siempre estoy subiendo videos y mensajes en las redes sociales, principalmente, Instagram y Facebook”. (Informante 1)

“veo y contesto mensajes de mis amigos en las redes sociales, comparto videos y fotos”. (Informante 2)

“Me gusta mucho estar conectado a las redes sociales, por lo tanto, vivo escribiendo mensajes a mis seguidores en el Facebook y en el Instagram. También comparto videos y fotos con mis amigos. Generalmente utilizo más el *whatsapp* para comunicarme con mis amigos y familiares.” (Informante 3)

“Escribo muy poco, solamente textos cortos para avisar a mis amigos sobre las tareas de la escuela o algún evento interesante y para hacer comentarios de las actualizaciones de mis seguidores. Prefiero enviar mensajes de voz que digitar mensajes de texto en el celular, porque es más rápido y práctico.” (Informante 4)

“Prefiero enviar mensajes por el celular, porque en él tengo todas las redes sociales, pues casi no escribo billetes ni cartas. Estudio mucho inglés y español a través del Duolingo”. (Informante 5)

“En realidad, hago muchas prácticas letradas fuera de la escuela. Realizo pago de facturas de mi casa a través de aplicativos. Soy siempre yo que compro billetes aéreos para mis padres cuando necesitan viajar. Estoy siempre conectado a las redes sociales, contestando mensajes a mis amigos, publicando noticias y anuncios de concierto, enviando mensajes de voz y videos.” (Informante 6)

“Vivo conectada en las redes sociales y ahí subo muchas fotos y videos en mi Facebook y en el Instagram”. (Informante 7)

“Mis prácticas letradas no escolares son compartir videos y algunos mensajes en las redes sociales. Generalmente me informo a través de las noticias que me vienen en las redes sociales”. (Informante 8)

“Me gusta mucho estar conectado a las redes sociales, compartiendo videos en vivo y subiendo fotos con mis amigos. Leo poco y es muy difícil abrir un periódico para

saber las noticias, porque todo ya está en Internet y ahí leo solamente los titulares”. (Informante 9)

“Me quedo horas en las redes sociales compartiendo fotos y videos con mis amigos. Me gusta mucho practicar español y francés con nativos en los aplicativos para aprender idiomas. En algunas ocasiones, leo algún libro interesante y veo películas”. (Informante 10)

“Envío mensajes y comparto videos en las redes sociales. Me gusta mucho ver películas y de vez en cuando leo algún libro. Reservo algunos minutos para estudiar para los exámenes y para hacer las tareas de la escuela”. (Informante 11)

“Cuando salgo de la escuela, no hago muchas prácticas letradas, porque vivo conectado a las redes sociales, viendo las actualizaciones de mis amigos, subiendo fotos y videos. Generalmente leo los comentarios y en seguida los contesto. De vez en cuando hago algunas investigaciones en internet para las tareas escolares”. (Informante 14)

“Me gusta mucho conversar con personas de otros países en los aplicativos de aprendizaje de idiomas. Subo videos y fotos en las redes sociales. Estudio inglés en un curso de idiomas y hago las tareas escolares” (Informante 15)

“En realidad, todo está en las redes sociales: noticias, links de páginas web, informaciones, etcétera. Comparto todas las informaciones a través del whatsapp, leo todos los mensajes de las redes sociales y en seguida los contesto.” (Informante 16)

“Mis prácticas letradas fuera del contexto escolar están más direccionadas para la comunicación con mis amigos y parientes a través de las redes sociales y del whatsapp. Envío mensajes de texto y de voz, comparto informaciones, memes, videos y fotos.” (Informante 17)

“Generalmente estoy conectada en las redes sociales y veo las publicaciones de mis amigos y parientes. Subo videos y fotos de mis actividades favoritas al lado de mis amigos y parientes”. (Informante 18)

“Estoy siempre conectado en Internet para ver los mensajes publicados en las redes sociales y luego respondo a todos con un mensaje o con emoticones. Además, subo videos y fotos de mis actividades cotidianas en las redes sociales y en las actualizaciones de mi perfil del whatsapp”. (Informante 19)

“Las prácticas letradas son: leo noticias en las páginas web de los diarios argentino y español, veo películas, oigo canciones españolas en mi celular, subo fotos y vi-

deos en las redes sociales, leo las publicaciones de mis amigos en las redes sociales” (Informante 20)

“Me gusta más estar en las redes sociales, interactuando con mis amigos y subiendo videos y fotos. Hago las tareas escolares y estudio para los exámenes”. (Informante 21)

“Comparto todas las informaciones a través del whatsapp, leo todos los mensajes de las redes sociales y en seguida los contesto.” (Informante 22)

“Estoy utilizando muchos recursos como mensajes de voz para comunicarme con la gente. En las redes sociales subo videos y fotos de algunas situaciones cotidianas para compartir con mis amigos. Me gusta leer libros y me entero de las noticias a través de las redes sociales y de las páginas web de los diarios”. (Informante 23)

“Cuando estoy en mi casa, generalmente veo películas y converso con mis amigos en el whatsapp. Siempre estoy conectada en las redes sociales para ver la actualización de mis amigos y para subir algún video o una foto.” (Informante 24)

“Mis prácticas letradas se restringen solamente a las redes sociales y a las tareas escolares. Casi no leo muchos libros y cuando hago lecturas, prefiero leer libros de aventura y romance”. (Informante 25)

“Siempre estoy conectado en las redes sociales y me gusta subir videos y fotos de mis momentos de entretenimiento con mis amigos”. (Informante 26)

“Cuando estoy en mi casa, veo la tele y me quedo horas conversando con mis amigos en el whatsapp. En mis momentos libres, estudio un poco y hago las tareas escolares” (Informante 27)

Subcategoría 2. Escritura y lectura convencional de textos

“Leo algunos libros que me llaman la atención” (Informante 1)

“(…) hago las tareas escolares, estudio para los exámenes, (…). De vez en cuando, leo algún libro o revista de mi interés”. (Informante 2)

“Casi nunca leo algún libro o revista.”. (Informante 3)

“De vez en cuando leo algún libro o una revista de mi interés y hago las tareas de la escuela”. (Informante 4)

“Leo algunos libros y hago mis tareas de la escuela”. (Informante 7)

“Casi no leo libros ni revistas, a no ser que haya alguna tarea de la escuela. Escribo muy poco fuera de la escuela. Solamente a veces cuando voy al supermercado pa-

ra hacer compras, porque mis padres me piden para hacer una lista de cosas que necesitamos comprar”. (Informante 8)

“Cuando no estoy jugando en mi computadora, estoy estudiando para los exámenes y también hago las tareas.” (Informante 9)

“En algunas ocasiones, leo algún libro interesante y veo películas”. (Informante 10)

“De vez en cuando leo algún libro. Reservo algunos minutos para estudiar para los exámenes y para hacer las tareas de la escuela”. (Informante 11)

“Hago mis tareas escolares, veo noticieros en la tele y de vez en cuando leo algún libro o revista.” (Informante 12)

“Suelo leer libros y algunas revistas con temas actuales. Hago mis tareas escolares”. (Informante 13)

“De vez en cuando hago algunas investigaciones en internet para las tareas escolares y leo algún libro”. (Informante 14)

“Leo revistas, libros y periódicos para quedarme enterado de todo lo que acontece en el mundo. Estudio inglés en un curso de idiomas y hago las tareas escolares” (Informante 15)

“Leo mis libros y algunas revistas”. (Informante 18)

“Leo libros, revistas, periódicos, biblia y comics”. (Informante 19)

“Hago las tareas escolares y estudio un poco” (Informante 20)

“Leo libros, revistas y cómics. Hago las tareas escolares y estudio para los exámenes”. (Informante 21)

“Fuera del contexto escolar, no suelo leer libros, revistas y periódicos, a no ser que haya una necesidad para hacer las tareas escolares”. (Informante 22)

“Escribo muy poco. Solo a veces cuando tengo que escribir un mensaje o alguna tarea de la escuela”. (Informante 23)

“Hago las tareas de la escuela siempre por la noche. Me gusta leer libros y escribo muy poco, a no ser que sea necesario”. (Informante 24)

“Casi no leo muchos libros y cuando hago lecturas, prefiero leer libros de aventura y romance”. (Informante 25)

“Leo libros, cómics y revistas de temas de mi interés. Hago mis tareas escolares, (...)”. (Informante 26)

“En mis momentos libres, estudio un poco y hago las tareas escolares” (Informe 27)

Interpretación “Qué prácticas letradas realiza fuera del contexto escolar”

La mayoría de los alumnos realiza prácticas letradas electrónicas en las cuales no se utilizan la norma culta de la lengua española, porque se utilizan formas no convencionales de comunicación como iconográficos, emoticones y textos sonoros para expresar sentimientos y estados de ánimos. Hay poco uso de la forma convencional de escrita y de lectura. En definitiva, el uso de prácticas letradas electrónicas contribuye poco para la escrita de textos académicos, porque se utiliza muy poco el conocimiento de la gramática y de la ortografía de la lengua española.

Pregunta 3: ¿Cómo son las prácticas letradas realizadas en la clase de español?

Esta pregunta nos permite analizar cuáles son las prácticas letradas rutineras de las clases de español y cómo son los procedimientos metodológicos para llevar a cabo tales prácticas. De ese modo, podemos identificar qué habilidades lingüísticas son consideradas prioritarias en el proceso de aprendizaje de español y para qué finalidades se desarrollan.

En ese sentido, consideramos las siguientes categorías y subcategorías para la realización de análisis:

a) Lectura de textos. En esta categoría se analizan los géneros textuales utilizados para la realización de dicha actividad, verificando si la destreza se desarrolla integrada con otras destrezas lingüísticas.

b) Escucha de audios y conversaciones. En esta categoría se analiza el uso de textos auditivos y el abordaje de la diversidad del español hablado en España y en Latinoamérica.

c) Escritura de textos. En esta categoría se analiza la producción de géneros textuales como anuncios, textos argumentativos, mensajes de correo electrónico, etcétera.

d) Expresión oral. En esta categoría se analiza el contexto de los textos orales y los conocimientos exigidos en dichas actividades.

Tabla 10. Prácticas letradas escolares de la clase de español

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)		SUBCATEGORÍAS
CÓMO SE HACE LA LITERACIDAD EN EL AULA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de textos 2. Escucha de audios y conversaciones 3. Escritura de textos 4. Expresión oral 	<p>Actividad individual</p> <p>Actividad en grupo</p>

En lo que se refiere a la pregunta n° 3, las respuestas de los informantes fueron las siguientes:

Categoría 1. Lectura de textos

“Leemos textos con temas actuales y del cotidiano de los jóvenes. La mayoría de los textos es de periódicos españoles y de la Argentina”. (Informante 1)

“Generalmente los textos suelen abordar temas actuales y asuntos de diferentes áreas de conocimiento, a saber, salud, economía, sociedad, cultura, etcétera. “(Informante 2)

“Leemos muchos textos de periódicos con temas de la actualidad y chistes de Condorito” (Informante 6)

“Para la comprensión lectora, el profesor trae textos diversos como anuncios, comics, prospectos, recetas, manual de instrucción y textos con variados temas” (Informante 8)

“Generalmente leemos muchos textos de diferentes temas y luego hacemos ejercicios de interpretación de textos”. (Informante 12)

“Para la lectura, muchos tipos de textos son utilizados como noticias de periódicos, fragmentos de cuentos, chistes, historietas de Mafalda y anuncios publicitarios” (Informante 16)

“Hacemos muchas tareas de comprensión lectora de textos con temas actuales de periódicos de España y de Latinoamérica” (Informante 22)

Categoría 2. Escucha de audio y conversaciones

“También hacemos tareas de comprensión auditiva para acostumbrarnos con diferentes formas de pronunciación de los hispanohablantes” (Informante 3)

“Todas las clases hacemos tareas de comprensión auditiva con diálogos, entrevistas, programas radiofónicos o canciones. Generalmente el profesor está llevando muchos audios de publicidades de varios países latinoamericanos” (Informante 6)

“Escuchamos también muchas canciones de cantantes españoles y latinoamericanos” (Informante 7)

“Escuchamos canciones, diálogos, entrevistas y audios de noticieros de España y de Latinoamérica” (Informante 13)

Categoría 3. Escritura de textos

“Poco a poco vamos desarrollando otras habilidades lingüísticas como la expresión oral y la expresión escrita”. (Informante 7)

“Elaboramos textos cortos, anuncios y de vez en cuando hacemos juegos” (Informante 17)

“Escritura de géneros textuales como el correo electrónico y anuncios publicitarios”. (Informante 18)

“Escritura de textos argumentativos y de diálogos para presentar en clase”. (Informante 20)

Categoría 4. Expresión oral

“El profesor siempre exige que nosotros participemos de la clase con opiniones y ejemplos de las situaciones comunicativas abordadas en el aula” (Informante 2)

“Todo el tiempo somos obligados a hablar en español en clase. Escuchamos muchas músicas animadas de los cantantes latinoamericanos” (Informante 10)

“Discutimos los temas abordados en los textos y damos nuestra opinión” (Informante 11)

“De vez en cuando nosotros realizamos algún seminario para practicar la oralidad, aprendemos un poco sobre las costumbres de algunos países hispanohablantes y conversamos sobre temas polémicos” (Informante 19)

“Hay generalmente mucha discusión sobre los temas abordados en los textos y hacemos muchas tareas de comprensión lectora” (Informante 25)

Interpretación “Cómo son las prácticas letradas en la clase de español”

Las prácticas letradas realizadas en la clase de español favorecen el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas propuestas por el MCER para la comunicación en contextos sociales. Además, promueven la interacción entre los sujetos y la autonomía en el proceso de construcción de conocimientos de la lengua española y las prácticas letradas aportan la diversidad lingüística y cultural del español. En definitiva, las prácticas letradas desarrollan el pensamiento crítico de los alumnos a través de la lectura de temas actuales del contexto local y global.

Pregunta 4: ¿Qué efectos producen las prácticas letradas en tu formación ciudadana?

Esta pregunta nos permite saber los cambios y efectos producidos en los alumnos de español a través de las prácticas letradas escolares, es decir, los valores aprendidos, los comportamientos, las actitudes, los conocimientos, los pensamientos y las opiniones. En otras palabras, se quiere saber si la literacidad promueve una educación humanista en la que prepara a la gente para actuar en todos los contextos sociales.

En efecto, consideramos las siguientes categorías y subcategorías para el análisis de la cuestión:

a) Aprendizaje de valores sociales y culturales. En esta categoría, se analizan el aprendizaje de valores sociales y culturales como la tolerancia, el respeto a la diversidad y otros relevantes para las interacciones sociales.

b) Perfeccionamiento de habilidades lingüísticas. En esta categoría, se analizan la superación de dificultades de los alumnos con algunas habilidades lingüísticas y los avances en el aprendizaje del idioma a lo largo de las clases.

c) Aprendizaje de conocimientos actitudinales y procedimentales. En esta categoría se analiza los cambios de actitudes, pensamientos y valores de los alumnos.

d) Motivación para aprender mucho más la lengua. En esta categoría se verifica si las prácticas letradas motivaron a los alumnos en seguir aprendiendo mucho más la lengua española.

Tabla 11. Efectos de la literacidad

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)	
QUÉ EFECTOS PRODUCE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje de valores sociales y culturales. 2. Perfeccionamiento de habilidades lingüísticas. 3. Aprendizaje de conocimientos actitudinales y procedimentales. 4. Motivación para aprender mucho más la lengua.

En lo que se refiere a la pregunta n° 4, los informantes consideraron que los efectos producidos por las prácticas letradas son, a saber:

Categoría 1. Aprendizaje de valores sociales y culturales

“Las prácticas letradas me ayudaron a reconocer que cada país hispanohablante posee su cultura y valor para las personas del país. Además, aprendí a respetar la cultura de otros países y valorar la nuestra”. (Informante 1)

“Aprendí a respetar las culturas de otros países y reconocer la contribución de dichas culturas para la humanidad”. (Informante 2)

“También me ayudó en el reconocimiento de las particularidades de cada país y en la valoración y en el respeto de la diversidad social y cultural de los hispanohablantes”. (Informante 3)

“Descubrí que cuando viajamos a países extranjeros, regresamos a nuestro país con conocimientos que no se aprenden en la escuela, porque la interacción con las personas de los lugares nos permite respetar y valorar los artefactos sociales y culturales”. (Informante 4)

“Tienen impacto positivo, porque nos agregan valores culturales y otros como el respeto a la diversidad social y cultural de los pueblos latinoamericanos”. (Informante 9)

“Tienen impacto positivo, porque nos estimula mucho en el aprendizaje de la lengua y en el conocimiento de las culturas de los países. De esa forma, aprendemos a respetar las culturas ajenas y valorando lo que ellas puedan agregar a nuestra cultura”. (Informante 10)

“Además, nos ayudan en la comprensión de las culturas de los países hispanohablantes y nos motivan a aprender mucho más de los países”. (Informante 15)

“Aprendemos a respetar los pueblos y dejamos de tener prejuicios contra países latinoamericanos” (Informante 16)

“Reconocí los valores de las culturas latinoamericanas, valorando y respetando la diversidad social”. (Informante 17)

“Me ayudaron romper estereotipos culturales y sociales con relación a los hispanohablantes”. (Informante 18)

Categoría 2. Perfeccionamiento de habilidades lingüísticas

“Para mí, las prácticas letradas me ayudan en la mejora de la comunicación con hispanohablantes y en la interpretación de textos, porque hoy en día para acceder al mercado laboral generalmente tenemos que mostrar competencia en la comprensión de textos”. (Informante 3)

“Pienso que las prácticas letradas realizadas en la clase de español nos ayudan bastante en la mejora de la comprensión de textos” (Informante 5)

“Para mí, estas prácticas mejoraron mucho mi desempeño en las tareas de comprensión lectora” (Informante 8)

“Me ayudaron en la interpretación de textos” (Informante 19)

“Las prácticas letradas me garantizaron más seguridad con respecto a la interpretación y comprensión de textos, porque tenía muchas dudas relacionadas con algunos textos” (Informante 27)

Categoría 3. Aprendizaje de conocimientos actitudinales y procedimentales

“Tienen impacto positivo, porque nos agregan valores importantes para nuestra vida profesional y contribuye para el enriquecimiento de nuestra cultura”. (Informante 13)

“Las prácticas letradas produjeron efectos significativos, cambiando mi manera de verme como ciudadano, porque ahora sé posicionarme críticamente y sugerir soluciones para problemas sociales” (Informante 17)

“Ampliaron mis conocimientos acerca de los países hispanohablantes y me ayudaron reconocer la importancia de aprender idiomas en la actualidad” (Informante 23)

“En el reconocimiento de la importancia de aprender lenguas para el mercado de trabajo” (Informante 26)

“Ahora aprendí que la lengua española puede ayudarme mucho en la realización de mis sueños de vivir fuera del país” (Informante 27)

Categoría 4. Motivación para aprender mucho más la lengua

“Nos motivan seguir con los estudios del idioma y nos despiertan la curiosidad para conocer los países hispanohablantes” (Informante 7)

“Despiertan interés y motivación para aprender mucho más sobre la cultura de los países hispanohablantes” (Informante 14)

“Nos ayudan en la comprensión de las culturas de los países hispanohablantes y nos motivan a aprender mucho más de los países”. (Informante 15)

“Me ayudaron reconocer la importancia de aprender idiomas en la actualidad”. (Informante 23)

Interpretación “Qué efectos producen las prácticas letradas”

Las prácticas letradas no solamente consolidaron los conocimientos lingüísticos de la lengua española, sino también posibilitaron el aprendizaje de valores sociales y culturales, como la tolerancia, el respeto a la diversidad y la empatía por la cultura hispánica. Además, cambiaron la manera de los alumnos de ver la cultura de otros países y de reconocer la relevancia del aprendizaje del idioma para las prácticas sociales de lenguaje. En definitiva, las prácticas letradas posibilitaron la adquisición de hábitos, valores y actitudes por medio del desarrollo de habilidades lingüísticas en clase.

Pregunta 5: ¿Cómo valora las prácticas letradas realizadas en el aula de español?

Esta pregunta nos permite saber el valor dado a las prácticas letradas por los alumnos de español para desempeñar sus roles en contextos sociales. En ese sentido, consideramos las siguientes categorías y subcategorías para análisis de las respuestas de dicha cuestión:

a) Fundamental, es decir, que sirve de fundamento o es lo principal en algo. Por ejemplo, las prácticas letradas son fundamentales para las interacciones sociales en diversos contextos académico, laboral, etcétera.

b) Importante, es decir, que tiene importancia para algo. Por ejemplo, para ingresar en la enseñanza superior, las instituciones educativas exigen que los sujetos dominen algunas prácticas letradas escolares como el dominio de la comprensión e interpretación de textos y la producción de un texto argumentativos.

De ese modo, estas categorías de valoración son imprescindibles para la realización de algunas actividades cotidianas, académicas, personales y laborales, cuyo principal mediador de dichas actividades es el texto, sea escrito, iconográfico, multimodal o sonoro. Por tanto, las categorías de análisis son:

Tabla 12. Categorías de valoración de prácticas letradas

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)		SUBCATEGORÍAS
CÓMO VALORA LAS PRÁCTICAS LETRADAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es Fundamental 2. Es Importante 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento intercultural 2. Ingreso en el mercado laboral. 3. Mejora de las habilidades lingüísticas. 4. Formación crítica del ciudadano.

En lo que se refiere a la pregunta n° 5, los informantes valoraron las prácticas letradas de las clases de español de la siguiente manera:

Subcategoría 1. Conocimiento intercultural

“Para mí, las prácticas letradas son excelentes, porque no aprendemos solamente gramática y vocabulario, sino también la realidad social de los países hispanohablantes y la cultura de su pueblo”. (Informante 1)

“Las considero importantes, porque aprender un idioma es mucho más que aprender vocabulario y gramática y sí adquirir cultura”. (Informante 11)

“Para mí, son fundamentales para nuestra formación social y cultural. Además, nos motiva aprender más el idioma y conocer los países hispanohablantes”. (Informante 18)

“Son fundamentales para quienes quieren viajar por los países hispanohablantes o quieren hacer intercambio en estos países”. (Informante 20)

Subcategoría 2. Ingreso en el mercado laboral

“Para mí, las prácticas letradas son buenas, porque atienden a mis necesidades en el mercado de trabajo, en los viajes, en la interpretación de textos para los exámenes y comprensión de canciones de mis cantantes favoritos”. (Informante 2)

“Para mí, las prácticas letradas son muy importantes, porque futuramente seremos profesionales y las instituciones exigen conocimientos de una segunda lengua” (Informante 4)

“Para mí, son muy buenas e importantes no solo para el aprendizaje de español, sino también para mis actividades cotidianas, porque futuramente voy a viajar con mi familia para algún país latino y ahí voy a saber interactuar con la gente, rellenar formularios, leer anuncios, comprar artículos por internet y quizá trabaje en algún país extranjero”. (Informante 5)

“Son muy importantes, porque todas las instituciones quieren que sus empleados dominen muy bien un idioma y estamos perfeccionando nuestros conocimientos en la lengua española”. (Informante 9)

“Considero que las prácticas letradas realizadas en la escuela son muy válidas para nuestra formación social y para el mercado de trabajo”. (Informante 10)

“Las considero importantes e imprescindibles para la formación cultural, porque necesitamos aprender un idioma para actuar en el mercado de trabajo, principalmente, nosotros que hacemos parte del Mercosur”. (Informante 13)

“Las prácticas letradas son muy importantes para nuestro desarrollo intelectual y mejora nuestras capacidades para competir en el mercado de trabajo”. (Informante 14)

Subcategoría 3. Mejora de las habilidades lingüísticas

“Valoro las prácticas letradas como esenciales, porque conozco a personas que viajan a un país extranjero y no saben comunicarse por escrito ni oralmente con los hablantes”. (Informante 7)

“Valoro como fundamentales para muchas actividades cotidianas, principalmente, para los viajes”. (Informante 8)

“Las considero fundamentales para aprender mejor a un idioma. Pienso que, para comunicarse en otra lengua, tenemos que saber un poco de todo y no es solamente hablar, pero leer, escribir y entender lo que dicen los hablantes”. (Informante 12)

“Particularmente, considero importantes y fundamentales para nuestra formación social y cultural, porque hay gente que viaja para un país extranjero y no sabe ni siquiera rellenar un formulario de una compañía aérea”. (Informante 15)

“Reconozco que las prácticas letradas son importantes para nuestra formación académica y cultural, principalmente, para las interacciones comunicativas con los hablantes en el cotidiano”. (Informante 17)

Subcategoría 4. Formación crítica

“Pues no debemos estudiar el español solamente para hacer exámenes de selectividad, sino también para interactuar con la gente y para intervenir en contextos sociales”. (Informante 3)

“Me gustan mucho las prácticas realizadas en la clase de español, porque nos divertimos mucho y aprendemos de forma diferenciada”. (Informante 6)

“Las considero importantes, porque aprender un idioma nos permite conocer nuevas personas, nuevas culturas y tener acceso a otras formas de conocimiento”. (Informante 16)

“Las considero importantes, porque aprendí que cada sociedad produce sus culturas y atribuyen valores a ella. Pienso que el aprendizaje de un idioma no puede estar desconectado con la cultura”. (Informante 19)

“Las considero importantes, porque aprender un idioma nos permite conocer nuevas personas, nuevas culturas y tener acceso a otras formas de conocimiento”. (Informante 22)

Interpretación “Cómo valora las prácticas letradas”

Hay una valoración positiva de las prácticas letradas para la formación integral de los alumnos, incluyendo las dimensiones culturales, académicas, personales y laborales. Desde el punto de la comunicación, las prácticas letradas se hacen fundamentales e importantes en las interacciones comunicativas en todos los contextos sociales, pues el lenguaje funciona como un elemento de mediación en las relaciones sociales, políticas y culturales entre los miembros de una sociedad. En definitiva, son formas de adquisición de conocimientos culturales y lingüísticos para la realización de la comunicación.

Pregunta 6: ¿Qué prácticas letradas mejorarían tus habilidades lingüísticas en español?

Esta pregunta nos permite saber qué prácticas letradas atienden a las necesidades de los alumnos para que podamos proponer prácticas letradas adecuadas al perfil del alumnado del Colegio Universitario. Además, se quiere saber qué dificultades todavía no han sido superadas y cuáles habilidades lingüísticas requieren más atención para llevar a la clase.

Para realizar el análisis, consideramos algunas categorías y subcategorías para saber las prácticas letradas que favorecen la mejora de las habilidades lingüísticas de los alumnos de español. De esta forma, las categorías son, a saber:

- Prácticas letradas escolares. En esta categoría se incluyen seminarios, talleres de escritura de textos, exposición de temas culturales, lectura de textos literarios y no literarios y actividades placenteras.
- Prácticas letradas no escolares. En esta categoría se incluyen intercambios culturales, visitas guiadas en museos, congresos, conciertos, etcétera.

Tabla 13. Sugerencias de prácticas letradas

UNIDADES DE ANÁLISIS (CATEGORÍAS)	SUBCATEGORÍAS	
Qué prácticas letradas te ayudarían en la mejora de tu desempeño en la lengua española.	1. Prácticas letradas escolares 2. Prácticas letradas no escolares	1. Desarrollo de habilidades lingüísticas individuales. 2. Desarrollo de habilidades lingüísticas integradas.

Categoría 1. Prácticas letradas escolares

“Sería bueno que el profesor realizara más tareas para mejorar la expresión oral. Pienso que eventos culturales y seminarios en clase nos ayudaría perder el miedo y la vergüenza a la hora de hablar”. (Informante 2)

También sería bueno hacer seminarios y eventos culturales para que aprendiéramos un poco más de la cultura”. (Informante 3)

“Para mí, sugiero que el profesor lleve películas del cine español y latinoamericano para que tengamos contacto con producciones artísticas diferentes de las que vemos en la tele”. (Informante 4)

“Pienso que el profesor debería llevar más canciones y hacer más juegos para que aprendamos de manera divertida”. (Informante 5)

“Más clases de comprensión e interpretación de textos”. (Informante 9)

“Más actividades que enfatizan la oralidad y la escrita, porque son las habilidades más difíciles”. (Informante 11)

Categoría 2. Prácticas letradas no escolares

“En mi opinión, creo que es importante hacer seminarios y eventos culturales para mejorar la expresión oral en español. Ver más películas y seriales en español para discutir temas polémicos del cotidiano y conocer un poco más de la cultura a través de un intercambio en algún país hispanohablante”. (Informante 1)

“Pienso que el profesor debería proponer actividades fuera de la escuela como paseos y visitas a instituciones donde podemos conversar con hispanohablantes”. (Informante 3)

“Más canciones y sería interesante que la escuela ofreciera un intercambio cultural para nosotros practicar el idioma”. (Informante 6)

“Ir a lugares donde hay personas que hablan el idioma mejoraría nuestra expresión oral”. (Informante 16)

Interpretación “Qué prácticas letradas mejorarían tus habilidades lingüísticas en español”

Hay una unanimidad entre los alumnos para la realización de prácticas letradas no escolares, es decir, fuera del contexto escolar, como intercambios, visitas en museos y en exposiciones y lugares donde se habla español con hispanos. Además, se busca mejorar el desempeño en la expresión oral a través de actividades de exposición en que se integran otras destrezas como la lectura y la escritura. En definitiva, las prácticas letradas que reflejan el uso concreto del lenguaje en contextos sociales son las que mejor ayudan a los estudiantes en la adquisición de conocimientos y en las interacciones sociales y comunicativas.

3.8.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL DIARIO DE CAMPO

Para el análisis e interpretación de las informaciones tomadas del diario de campo, se escogieron dos categorías atendiendo el tema principal de la investigación: Enseñanza-aprendizaje de español (EAE) y la Literacidad en el aula de español (LAE). En cada categoría se discriminaron una serie de subcategorías respondiendo a indicadores aportados durante la investigación.

Tabla 14. Definición de las subcategorías de la enseñanza-aprendizaje de español

1. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL (EAE)	
SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Teoría sobre Enseñanza-Aprendizaje	Los principios teóricos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en la Educación Secundaria, permitiendo comprender, predecir y gestionar el desarrollo de prácticas letradas en clase. Evidencias que permitan percibir la aplicación de teorías del aprendizaje de lengua adicional.
Planificación, Selección y Secuenciación de Contenidos	Se busca saber cómo se organiza la clase de español, cómo el docente selecciona los contenidos lingüísticos y realiza su secuenciación en el aula.
Materiales y Recursos para la Enseñanza de Español	Elementos que utiliza el maestro para desarrollar los contenidos lingüísticos en la Educación Secundaria en el Colegio Universitario. Entre ellos, materiales impresos, equipo de sonido, textos seleccionados, recursos multimedia, etcétera., todo aquello que pueda facilitar la tarea mediadora entre el conocimiento de la lengua y el alumno.
Dificultades en la Enseñanza de Español	Errores manifestados por el maestro y observados durante clases de español. Junto a la percepción de los obstáculos e impedimentos para atender la enseñanza de español en la segunda etapa de la Educación Básica.

Subcategoría 1. Teoría sobre Enseñanza-Aprendizaje

A través de las informaciones recogidas del diario de campo, podemos afirmar que el maestro se basa en principios teóricos de la pedagogía constructivista en que el maestro como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje entrega las herramientas necesarias para que los alumnos construyan sus propias teorías para resolver problemas, lo que les permiten modificar sus ideas anteriores y sigan aprendiendo durante las tareas.

En ese sentido, los alumnos aprenden de una manera dinámica y participativa, interactuando con sus pares y con el maestro. Por ende, observamos que el maestro siempre ponía a los alumnos en un proceso de descubrimiento de los conceptos y de las informaciones tratadas en los textos y en las tareas en general.

Con relación a la gramática, el abordaje de los temas tratados partía siempre de una reflexión sobre el uso de la forma gramatical en contexto para que los alumnos pudieran sacar conclusiones generales acerca de los temas. Para ello, el método inductivo

fue utilizado para la enseñanza de la gramática y la resolución de problemas a partir de situaciones del cotidiano.

Para el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas, el maestro utiliza el enfoque orientado a la acción en que los alumnos son considerados agentes sociales, por lo tanto, deben intervenir en contextos sociales, proponiendo soluciones y sugerencias para problemas del cotidiano, pues no es solamente la comunicación que juega un papel importante en las interacciones sociales, sino la toma de decisiones y la puesta en práctica de alguna acción para resolver el problema.

En lo que concierne a la lectura, se adoptó la concepción de lectura en la que los alumnos activen sus conocimientos previos acerca de los temas tratados por el autor o los autores para posteriormente analizar, evaluar y criticar las intencionalidades de las informaciones transmitidas en los textos, de modo que los lectores perciban que todo texto posee una corriente ideológica, por lo tanto, tienen propósitos y se dirigen a clases sociales víctimas de las instituciones de poder. En ese sentido, las tareas de lectura tenían una finalidad de despertar la conciencia crítica de los lectores y promover una educación emancipadora.

En todas las clases de español había una preocupación por el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas para que los alumnos pudieran ver la relación existente entre los temas estudiados en clase con la práctica comunicativa cotidiana, de manera que puedan reconocer sentidos y valores a estos temas.

Subcategoría 2. Planificación, Selección y Secuenciación de Contenidos

Respecto a la planificación, el maestro realizó la planificación de los temas de clase basados en prácticas comunicativas, o mejor dicho, en temas de la comunicación cotidiana, de modo que los estudiantes pueden asociar los contenidos lingüísticos con situaciones comunicativas concretas.

En concreto, la planificación de los temas de clase se organiza de la siguiente manera, a saber:

a) Contenidos funcionales se refieren a los contenidos u objetivos propios de la comunicación cotidiana en las que los sujetos deben saber para interactuar con sus pares en contextos sociales.

b) Contenidos gramaticales se refieren a las formas gramaticales utilizadas por los sujetos para formular frases u oraciones en contextos comunicativos.

c) Contenidos léxicos se refieren al vocabulario específico de una interacción comunicativa que los sujetos utilizan para expresarse oralmente o por escrito, del mismo modo para comprender lo que dicen sus interlocutores oralmente o por escrito.

d) Contenidos culturales se refieren a temas culturales de los países hispanohablantes.

Para el proceso de planificación de las clases de español, el maestro considera como primordial el perfil del alumnado del Colegio Universitario para seleccionar los temas de clase, las estrategias didácticas y las tareas realizadas en clase. De ese modo, no se utilizan los libros didácticos del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) ni sigue la matriz de referencia de las competencias y habilidades para el lenguaje, códigos y sus tecnologías determinado por la Secretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación (SEB/MEC).

Con relación a los contenidos abordados en clase, el maestro utiliza siempre materiales auténticos para desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos teniendo en cuenta su preparación para las interacciones sociales mediante. Para ello, los alumnos leen textos de diversos géneros los cuales abordan temas actuales acerca del medio ambiente, sociedad, política, economía y otros temas de la realidad latinoamericana y española. Además, los alumnos tienen contacto con géneros textuales considerados marginados socialmente como canciones del género bachata y reggaetón, ya que estos géneros se les atraen mucho.

En la clase de español, observamos que primeramente se abordan los contenidos funcionales a través de una lectura de texto o de una tarea de comprensión auditiva para estimular a los alumnos a la reflexión y a la discusión de los temas propuestos, de modo que los aprendices puedan activar sus conocimientos previos y a través de la interacción con los colegas de clase, el profesor y los contenidos haya la construcción de significados.

Después de poner en marcha la problematización de los temas en clase, se abordan los contenidos léxicos, es decir, se expone didácticamente todo el vocabulario necesario para que los alumnos lo utilicen en las habilidades lingüísticas receptoras y en las de producción, sea a través de la relación palabras con imágenes o de actividades como sopas de letras, bingos lexicales, crucigramas, dictados, etcétera.

Por último, se abordan los contenidos gramaticales y los contenidos culturales. Respecto a la gramática, el maestro la aborda de manera inductiva, pues los propios

alumnos deben deducir los conceptos a través del contexto de uso de la gramática y plantear hipótesis y explicaciones para el funcionamiento de las formas gramaticales, como reglas y excepciones de uso. De otro modo, el contenido cultural es abordado a través de lectura de textos o de videos para que los alumnos conozcan las actividades artísticas y culturales de los países hispanohablantes.

Subcategoría 3. Materiales y Recursos para la Enseñanza de Español

En realidad, los materiales utilizados en la clase de español son siempre materiales impresos que se retiran de las páginas web de diarios de noticias e imágenes disponibles en el Google para la realización de actividades de lectura y de escritura, además de canciones y anuncios publicitarios retirados del Youtube, los cuales son convertidos en MP3 para la realización de tareas de comprensión auditiva.

Para el abordaje de contenidos funcionales, el maestro utiliza los manuales de conversación Prisma A2 y B2 de la Editorial Edinumen para desarrollar la comprensión auditiva y abordar contenidos lexicales y culturales. De ese modo, se seleccionan algunos apartados de dichas unidades de estos manuales para hacer una adaptación a la realidad de los alumnos del Segundo Año de la Secundaria del Colegio Universitario.

Para el desarrollo de la comprensión lectora, textos periodísticos, folletos de tiendas, prospectos, tiras cómicas, anuncios de publicidad de revistas y diarios y cuentos de escritores latinoamericanos y españoles son algunos de los materiales utilizados en clase. Generalmente se lleva el material impreso o entonces el material original para la consulta en clase.

Para facilitar la transmisión de los contenidos en clase, en algunos momentos el maestro utilizó el proyector de diapositivas para mostrar imágenes relacionadas con el vocabulario del contenido funcional. En definitiva, los recursos didácticos utilizados en clase siempre fueron los mismos, a saber, la pizarra, el material impreso y el parlante.

Subcategoría 4. Dificultades en la enseñanza de español

Respecto a la enseñanza de español, podemos mencionar algunas dificultades del maestro en lo que se refiere al desarrollo de las prácticas letradas en el aula de español en el Colegio Universitario. En concreto, las dificultades identificadas fueron las siguientes:

- Falta de recursos audiovisuales en la transmisión de informaciones a los alumnos, porque en la escuela no hay equipos de sonidos ni parlantes para el desarrollo de la comprensión auditiva.
- Problemas de conexión a internet en el aula para cargar videos y usar aplicaciones para realizar tareas más interactivas y dinámicas.
- Falta de conocimientos previos de algunos alumnos para construir significados en los nuevos conocimientos abordados en el aula.
- Dificultades de lectura y escrita de algunos alumnos en el aula.
- Falta de dominio de contenido por los practicantes de español a la hora de transmitir las informaciones y desarrollar actividades en clase.
- El cansancio y el estrés de los alumnos a la hora de la clase de español, porque esta acontece en los últimos horarios de la jornada escolar.
- La timidez de los alumnos para expresarse oralmente en clase por el miedo de cometer errores de pronunciación y equivocaciones con el vocabulario.
- La interrupción de las clases de español por factores externos: huelgas de chóferes de colectivos, protestas contra las medidas del Gobierno Federal, días festivos y competiciones deportivas en la escuela. Estos factores acabaron comprometiendo la planificación didáctica y el desarrollo de los temas en clase.

A continuación, analizaremos las subcategorías relacionadas con la segunda categoría de análisis de las informaciones del diario de campo, tal como demuestra la tabla siguiente:

Tabla 15. Definición de las subcategorías de la literacidad

2. LITERACIDAD EN EL AULA DE ESPAÑOL (LAE)	
SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN
- Las prácticas letradas	- Las prácticas sociales de lenguaje que envuelven la escrita y la lectura en las cuales los sujetos se utilizan para desempeñar sus funciones en contextos sociales. En ellas se perciben valores, pensamientos, actitudes y comportamientos que configuran la identidad personal.
- Los eventos letrados	- Las actividades en que se desarrollan las interacciones entre los usuarios de la escrita. Los eventos letrados realizados en la clase de español son, a saber: lectura de textos, actividades de escucha, diálogos, etcétera.

Subcategoría 1. Las prácticas letradas

Considerando las informaciones del diario de campo, observamos que las prácticas letradas de la clase de español están pautadas en los nuevos estudios de literacidad,

porque el maestro privilegia las prácticas letradas consideradas dominantes por las instituciones sociales de poder, como la escuela, la universidad y algunos ambientes del mercado laboral.

Respecto a dichas prácticas letradas dominantes, podemos mencionar las que requieren el dominio pleno del uso de la gramática normativa de la lengua española, como la escritura de textos académicos como: reseñas, artículos, textos argumentativos, resúmenes, textos narrativos, etcétera. Por esa razón, se exige el dominio de la ortografía del español, uso de los conectores argumentativos, correlación de modos y tiempos verbales y otros conocimientos lingüísticos que atiendan a las necesidades de dichas instituciones, pues estas exigen habilidades y competencias para cumplir funciones sociales, académicas y laborales.

Por más que las clases de español estén enfocadas en las prácticas letradas dominantes, el maestro también consideró las prácticas letradas vernáculas de los alumnos en el proceso de construcción de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos en el contexto escolar, de modo que los alumnos tienen preservadas sus identidades sociales y culturales. De las prácticas letradas vernáculas, observamos el estilo musical, el lenguaje y las experiencias del cotidiano de los alumnos.

En concreto, las prácticas de lectura y de escritura tienen como objetivos fundamentales, a saber, informar, concienciar, desarrollar el pensamiento crítico, promover autonomía e incitar a los alumnos a la emancipación social. En otras palabras, se quiere promover la igualdad social y de oportunidades a todos los alumnos a través de las prácticas sociales de lenguaje.

Por último, las prácticas letradas pusieron de relieve la diversidad social y cultural de los países hispanohablantes, de modo que los alumnos puedan adquirir valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la empatía y otros valores necesarios para el ámbito personal, académico y laboral.

Subcategoría 2. Eventos letrados

Respecto a los eventos letrados, por tratarse de situaciones observables, concretas y de interacción entre usuarios de la escrita, observamos que los eventos letrados más comunes del cotidiano escolar de los alumnos para tratar de las tareas y de la organización de las tareas en grupo son las conversaciones en grupos de whatsapp y reuniones en la biblioteca de la escuela.

Generalmente, las conversaciones en grupos de whatsapp sirven para enterar todo el grupo de la división de las tareas, reglas para la construcción de las tareas, compartir archivos, aclarar dudas, informar recados, etcétera, siendo, por lo tanto, no solo un evento letrado del cotidiano, sino también del contexto escolar. Además, es un espacio de construcción de conocimiento a través del intercambio de informaciones entre los usuarios.

Ya las reuniones en la biblioteca favorecen a los alumnos una interacción con informaciones de diversas naturalezas, a saber, los textos de enciclopedias, revistas científicas, manuales de conversación, diccionarios, etcétera. Además, los alumnos pueden tener acceso a los ordenadores de la biblioteca para investigar o para redactar los trabajos escolares.

En el aula de español, verificamos que los eventos letrados realizados entre los alumnos fueron: realización de tareas individuales o en parejas, lectura compartida, tareas de comprensión auditiva, incluyendo canciones, anuncios publicitarios, entrevistas, noticias, etcétera. Efectivamente, dichos eventos letrados refuerzan los temas abordados en clase, principalmente, los contenidos funcionales, léxicos y gramaticales, favoreciendo, por lo tanto, el desarrollo de la práctica social del lenguaje en los ámbitos personal, académico, social y laboral.

3.8.3 ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PARTICIPANTES

Para la realización del análisis de la opinión de los participantes en este trabajo de investigación-acción colaborativa, se organizaron las informaciones en dos categorías, a saber: la opinión del docente de español del Colegio Universitario y la opinión de los practicantes de español del Curso de Letras de la Universidad Federal de Maranhão.

La opinión del docente de español del Colegio Universitario

Con respecto al proceso de aprendizaje de español en la escuela, el docente opina que:

- El material didáctico adoptado por la Escuela aporta textos de temas considerados aburridos e insignificantes por los alumnos, lo que contribuye para que los alumnos no participen de la clase con motivación.
- Las propuestas de actividades están pautadas más en los conocimientos gramaticales, de modo que los alumnos no ven mucho la relación de los conocimientos lingüísticos con usos sociales de la lengua.

- Los alumnos tienen muchas dificultades de realizar tareas con fines sociales, es decir, tareas que promueven el pensamiento y la acción para resolver problemas cotidianos, principalmente, cuando se tiene que utilizar el texto como elemento de intervención en dichos problemas.
- El modelo de evaluación de la escuela poco contribuye para las prácticas de lectura y de escrita en las que los alumnos deben ser mucho más productores que receptores del proceso de construcción del conocimiento.
- Hay un cierto desinterés por parte del alumnado en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, principalmente, la expresión oral y la comprensión oral, porque estas no son exigidas en los exámenes de selectividad, pues, el objetivo primordial de la institución educativa es solamente preparar a los alumnos para ingresar en la Enseñanza Superior.
- Hay que reflexionar acerca de las dificultades de los alumnos con relación al uso de cláusulas y conectores discursivos tanto para la producción de textos como para la lectura de textos.
- El uso de las tecnologías de información y de comunicación en clase podría favorecer prácticas de lecturas de textos multimodales y otros tipos de textos no convencionales de la actualidad.
- Hubo una mejora en la participación de los alumnos, cuando se lleva materiales alternativos para la clase, como canciones, películas, textos periodísticos y actividades de escucha en que se destacan los usos sociales de la lengua.
- Los temas culturales fueron muy significativos en la clase de español, porque motivaron a los alumnos a conocer un poco más sobre algunos países poco divulgados en los medios televisivos y mitigar los prejuicios y otras formas discriminatorias con los pueblos de habla hispana.
- Los alumnos tienen poco hábito de lectura y de estudio de lengua española fuera del contexto escolar, porque se dedican mucho más a las asignaturas de las ciencias naturales que a las de lenguajes.
- Las dificultades para desarrollar actividades de lectura con temas de otras áreas de conocimiento se deben por no haber un trabajo interdisciplinar entre el grupo de docentes de la institución educativa.

- Los proyectos didácticos realizados fuera del contexto escolar nunca incluyen la asignatura de lengua española, imposibilitando a los alumnos de vivenciar otras prácticas de lenguaje en otros espacios.
- Las dificultades para la realización de proyectos didácticos en lengua española fuera del contexto escolar se deben a la burocracia para la aprobación de dichos proyectos y a la escasez de recursos para llevarlos a cabo.
- El actual momento político que se vive en el país está contribuyendo mucho para el desinterés de la sociedad por el aprendizaje de español, ya que este no figura más como asignatura obligatoria en la Educación Básica.

Interpretación: “la opinión del docente con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de español”

Hay una dificultad para desarrollar prácticas letradas eficientes y eficaces para el aprendizaje de español por el hecho de no haber un apoyo institucional al docente para la realización de proyectos didácticos fuera del contexto escolar. Además, los alumnos tienen dificultades de desarrollar habilidades de lectura y de escrita porque no consiguen ver la integración del lenguaje con otras áreas de conocimiento ni dominan algunos temas lingüísticos para el desarrollo de dichas habilidades. En síntesis, hay una serie de factores que imposibilitan el aprendizaje de español desde el material didáctico hasta la orientación didáctico-pedagógica de la Escuela que pulsa todo el quehacer pedagógico.

La opinión de las practicantes del Curso de Letras de la UFMA

Con respecto a las prácticas asistidas realizadas en el Colegio Universitario, las practicantes opinaron que:

- La falta de conocimientos lingüísticos de los alumnos, principalmente, el vocabulario, dificultó mucho la realización de algunas actividades en clase, porque este componente lingüístico es fundamental para cualquier habilidad lingüística.
- Los alumnos solamente participan de la clase si las actividades realizadas tienen algún puntaje para la calificación del período. Es decir, el interés principal es la obtención de una nota suficiente para alcanzar el promedio.
- Pocos alumnos realizan las tareas destinadas para hacer en el hogar, lo que demuestra que ellos estudian poco fuera del contexto escolar.

- Las dificultades de los alumnos para realizar inferencias en el texto durante actividades de lectura se deben mucho a la práctica de lectura mecánica en otras asignaturas del currículo escolar.
- Pocos alumnos apuntan las informaciones colocadas en la pizarra, tales como vocabulario o alguna explicación gramatical, pues, a la hora de realizar las tareas, ellos no saben cómo hacerlas, ya que les faltan las informaciones.
- Los temas culturales motivaron mucho más a los alumnos al aprendizaje de español.
- Las habilidades de lectura y de escrita son las que los alumnos tienen dificultades en la clase por no conocer temas de otras áreas de conocimiento y no comprender los efectos de sentido de los conectores y operadores del texto.
- Hay un interés mayor por las tareas de comprensión oral, principalmente las que envuelven canciones y películas.
- Dificultades para organizar textos con fines de resolver problemas.

Interpretación “La opinión de las practicantes del curso de Letras”

Los problemas de lectura y de escrita de textos de español están relacionados con la falta de conocimientos lingüísticos de los alumnos como el vocabulario y algunos temas gramaticales. Además, se percibe que los alumnos demuestran poco interés por los estudios fuera del contexto escolar y no están acostumbrados a desarrollar actividades de lectura de forma interdisciplinar, lo que imposibilita la lectura de textos con temas de geografía, historia, ciencias naturales y otros.

3.8.4 TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS

Considerando los resultados obtenidos por los alumnos, los practicantes y el docente, se mencionan los siguientes aspectos:

a) Aspectos convergentes entre los participantes

- Poca dedicación de los alumnos a los estudios de lengua española fuera del contexto escolar, principalmente, actividades de lectura y escrita.
- Interés por realización de actividades de lengua española fuera del contexto escolar.

- Dificultades para realizar lectura de textos con temas de otras áreas de conocimiento.
- Hay un interés mucho mayor por los resultados cuantitativos que por resultados cualitativos en el aprendizaje.
- Los temas culturales motivaron a los alumnos al aprendizaje de español en clase.
- Desempeño satisfactorio en las habilidades de expresión oral y comprensión oral.

b) Aspectos divergentes entre los participantes

- Los alumnos creen que poseen un desempeño satisfactorio en las habilidades de lectura y escrita, porque tienen buenas calificaciones.
- El docente menciona que el libro adoptado por la institución educativa no se adecua al perfil de los alumnos ni sigue una secuenciación lógica de contenidos.
- Las practicantes consideran que el vocabulario es el mayor problema en el proceso de aprendizaje de los alumnos, porque les falta este conocimiento lingüístico fundamental para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- El docente considera que el modelo de evaluación de la escuela favorece a la promoción de los alumnos a la serie siguiente y no el aprendizaje significativo del idioma.
- Los alumnos relatan que estudian el español no solamente para hacer los exámenes de selectividad, sino también para realizar prácticas discursivas en contextos sociales.
- El docente menciona la escasez de recursos didácticos en la escuela como dispositivos tecnológicos para realizar actividades de lectura de textos multimodales en clase.
- Los alumnos afirman vehementemente que consiguen aprender el idioma a través de las actividades realizadas en clase.
- El docente cree que las reformas educacionales ocurridas recientemente en Brasil acaban afectando el interés de los alumnos en el aprendizaje de español.
- Valoración de las asignaturas de las ciencias naturales por parte de los alumnos en relación al español.

3.9 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La discusión de los resultados obtenidos de este trabajo será analizada a la luz del referencial teórico que se basa esta investigación, considerando las técnicas utilizadas para la recogida de las informaciones. De ese modo, comenzaremos primeramente con los resultados del cuestionario abierto.

Desempeño en las prácticas letradas en el aula de español

Respecto a la opinión del alumnado con respecto a las prácticas letradas en la clase de español, conviene resaltar la confianza de los alumnos al afirmar que consideran sus desempeños muy buenos o excelentes, porque consideraron las calificaciones obtenidas en los exámenes y en las tareas, pues la mayoría alcanzó la calificación promedio para progresar hacia la aprobación.

Es cierto que los exámenes evalúan la capacidad de los alumnos de leer textos de diferentes géneros, principalmente, el género periodístico para saber identificar e interpretar las ideologías que están subyacentes en los discursos, las intenciones de los autores, las implicaciones de las informaciones y los diferentes puntos de vista de expertos en los temas tratados. Por ende, el examen prioriza la competencia lectora y el dominio de los conocimientos funcionales, léxicos y gramaticales, pues la institución educativa reguló en su reglamento académico que los exámenes escritos deben tener como calificación máxima 6 y los demás puntos para completar la calificación total de 10 puntos son provenientes de tareas realizadas en clase, como escritura de textos, tareas de comprensión auditiva y expresión oral.

De esa manera, los alumnos reconocen que el desempeño satisfactorio es el resultado cuantitativo de los exámenes, lo cual les garantiza la aprobación en cada período bimestral. Además, la escuela y la familia son dos instituciones responsables por meter en la cabeza de los alumnos que lo importante es sobresalir en los exámenes, de ahí que surgiera la preocupación por tener buenas calificaciones.

Por esa razón, la escuela intensificó los trabajos para la mejora de la comprensión lectora desde la educación primaria hasta la educación secundaria para lograr una buena posición en el ranking de las mejores escuelas del Estado de Maranhão por el número de participantes en el ENEM y por el desempeño de los alumnos en las áreas de conocimiento en lenguajes y códigos, ciencias humanas, ciencias de la naturaleza y ma-

temáticas. Sin embargo, los números pueden elevar la categoría de la institución y bajar la esperanza y la estima de los que no alcanzaron el desempeño esperado por dicha institución para subir más un escalón de la etapa de Educación.

Queda bien claro que la institución como escuela de aplicación de la Universidad Federal do Maranhão debe desarrollar prácticas letradas escolares necesarias para atender a las necesidades de las prácticas letradas académicas, por lo tanto, insiste en que la comunidad escolar (alumnos, profesores, técnicos-administrativos, familia y comunidad del entorno) participe de todos los cursos de extensión universitaria para que tengan contacto con la comunidad universitaria, sea en la participación de eventos científicos y culturales, sea como beneficiario de las prestaciones de servicios.

Es evidente que el desarrollo de la expresión escrita y la expresión oral deba mejorar en todos los ámbitos, porque es necesario concienciar al alumnado y a su familia de que son relevantes dichas habilidades lingüísticas para las interacciones sociales, pues el lenguaje es un vehículo de comunicación para informar, pedir, mandar, negociar, ordenar, expresarse artística y culturalmente, vender, intervenir, proponer, organizar solucionar problemas, etcétera. Por tanto, podemos afirmar con seguridad de que solamente enseñar lengua para atender requisitos de admisión de instituciones sociales de poder no es suficiente para educar a los sujetos para la vida.

Nos parece significativo que muchos alumnos consideraron tener desempeño satisfactorio en la lectura de textos de diversos géneros y en la comprensión del español hablado en Latinoamérica y en España. Efectivamente estos resultados nos muestran que los alumnos tienen confianza y seguridad en lo aprendido en la escuela y están motivados para aprender mucho más dentro y fuera de la institución educativa a través de las herramientas educativas disponibles a su alrededor.

Efectivamente, la mejora en las habilidades lingüísticas en la clase de español está relacionada con la afectividad de los alumnos con el maestro y con la motivación del mismo para despertar la curiosidad de los alumnos para descubrir los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos abordados en el aula, pues la afectividad, la motivación de los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje y las estrategias aplicadas en la clase favorecen la autonomía, la confianza y la seguridad en el proceso de construcción de conocimiento.

Crítica de las practicantes con relación al desempeño de las prácticas letradas

Las practicantes creen que lo mejor sería aplicar una evaluación bimestral en que se integrase todas las habilidades lingüísticas en español según determina el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, pues, solamente de esta manera sería posible desarrollar totalmente las habilidades lingüísticas para las prácticas discursivas de los alumnos en contextos sociales. En cambio, los alumnos seguirán siendo evaluados solamente por la habilidad de comprensión lectora para atender a los requisitos de exámenes de selectividad para ingreso en las Universidades Federales y Estadales del país.

Crítica del docente con relación al desempeño de las prácticas letradas

El docente cree que el desempeño en las prácticas letradas no deben ser medidas cuantitativamente a través de exámenes a lo largo del año lectivo, sino que se debe analizar otros elementos concernientes al aprendizaje de español para que los alumnos puedan ser incluidos en la sociedad como ciudadanos críticos y ejerzan roles sociales. Además, reconoce el modelo de evaluación adoptado por la escuela como un modelo pautado en la pedagogía tradicional en la que se objetiva resultados cuantitativos y no cualitativos.

Prácticas letradas no escolares

En lo que atañe a las prácticas letradas realizadas fuera de la escuela, hay una unanimidad con relación al uso de los dispositivos tecnológicos para mediar la comunicación entre los usuarios y para realizar tareas cotidianas. Ello muestra que la escuela no puede prohibir el uso de dichos dispositivos en el aula, porque ya es una realidad del cotidiano de jóvenes y adolescentes. De ese modo, la escuela debe utilizar a menudo esos dispositivos como herramientas de aprendizaje y medios de transmisión de informaciones a favor del aprendizaje de los alumnos, por lo tanto, la literacidad digital o electrónica es la práctica social de lenguaje para aprender a través de la interacción con otras personas por medio de textos iconográficos, multimodales, etcétera.

Es sabido que los jóvenes y adolescentes se ocupan muy poco de las prácticas letradas académicas, porque muchos alumnos declararon que leen y escriben poco, a no ser que haya una necesidad de hacerlas para las tareas escolares. Está claro que prefieren leer libros y revistas sobre temas de la juventud y escriben más en los dispositivos tecnológicos para comentar alguna publicación en las redes sociales o en el whatsapp, por lo tanto, tienen afición por la escrita no convencional con el uso de imágenes e iconos para reforzar los sentidos y significados que se quiere atribuir en el mensaje.

Respecto a las redes sociales, verificamos que los estudiantes las utilizan no solamente para comunicarse con amigos y parientes y hacer nuevas amistades a través de aplicaciones, sino también para informarse, enterarse de las noticias que se publican en las redes sociales o se comparten en los grupos de whatsapp, protestar, denunciar y hacer críticas al sistema político y a las reformas políticas, por lo tanto, es un medio de entretenimiento, información y aprendizaje.

Sin duda alguna, para adolescentes y jóvenes, la televisión no es más el único medio de información y entretenimiento, porque hoy en día se puede ver seriales, películas, programas de humor, telenovelas, programas deportivos, dibujos animados y diarios de noticias directamente de la pantalla del móvil o del ordenador

También es interesante mencionar que los alumnos comentaron realizar prácticas letradas vernáculas como efectuar pagos de facturas de tarjeta de crédito, luz, agua, internet y telefonía móvil a través de aplicaciones de Banco, compra de billetes aéreos y artículos directamente de las páginas web de las agencias y tiendas e ir a exposiciones culturales y conciertos. De ese modo, las prácticas de lectura y de escrita hacen parte del cotidiano de jóvenes y adolescentes, por lo tanto, ponen en marcha las acciones para solucionar los problemas del cotidiano.

Crítica de las practicantes con relación a las prácticas letradas no escolares

Las practicantes creen que los usos sociales de lenguaje reflejan mucho en las tareas cotidianas de los alumnos, por lo tanto, la escuela no puede excluir esta realidad ni desconocerla como práctica social de lenguaje, porque está apagando la identidad de sus alumnos. Es inadmisibles una escuela de aplicación que no utilice los dispositivos tecnológicos a favor del aprendizaje de los alumnos tampoco está actualizada con la velocidad de la información y de la comunicación de la sociedad actual. Por esa razón, las aulas deberían estar conectadas en Internet para llevar a la clase el contexto real en que viven los alumnos.

Crítica del docente con relación a las prácticas letradas no escolares

El docente cree que el contexto escolar no sea el único espacio de aprendizaje, porque se puede aprender en otros espacios donde hay artefactos culturales, historia, arte y otros elementos constituyentes del lenguaje. Por esa razón, apuesta en una clase de lengua en que los alumnos puedan interactuar con sus hablantes y puedan valerse de los recursos tecnológicos para acercar a los alumnos a contextos socioculturales de habla hispana. Es muy importante llevar a la clase prácticas letradas consideradas marginadas para trabajar temas sociales y enseñar valores fundamentales para la formación crítica de los alumnos.

Prácticas letradas escolares

Respecto a las prácticas letradas en el aula de español, observamos que las actividades de lectura acontecían con la mediación del maestro quien formulaba preguntas para estimular la participación de los alumnos con el objetivo de que expresen sus opiniones y conocimientos acerca de los temas tratados, pues, la interpretación de los textos debe ocurrir de manera intersubjetiva.

Es importante mencionar que las actividades de lectura tienen preguntas en las cuales los alumnos deben seleccionar la respuesta correcta. De ese modo, tanto la comprensión como la interpretación son orientadas a través de palabras lexicales de los temas tratados, inferencias y conocimiento de mundo de los alumnos. Además, se evalúan la capacidad de los alumnos de seleccionar la información precisa, identificar incoherencias, reconocer elementos subjetivos del lenguaje, voces discursivas y funciones del lenguaje.

En concreto, las actividades de lectura tienen el objetivo de informar, advertir, despertar la conciencia crítica, alertar, poner en marcha la toma de decisión y la solución de problemas, formar opinión y enseñar valores para la formación social, cultural y ciudadana de los alumnos. Por esa razón, los textos abordan diversos temas, como tecnología, medio ambiente, ciencia y salud, política y economía, etcétera para dar cuenta de todas las dimensiones del ser humano.

En lo que concierne a las habilidades de expresión oral y expresión escrita, observamos que estas prácticas letradas destacaron situaciones comunicativas del cotidiano, como escritura de correos electrónicos, cartas, listas de compras y textos cortos para publicar en las redes sociales. Y las prácticas orales se concentraron en debates de temas relacionados con el comportamiento de la sociedad, la salud y el medio ambiente. De esa manera, los alumnos expresaron sus opiniones basados en experiencias cotidianas, la orientación familiar y religiosa, demostrando, por lo tanto, las representaciones sociales de la literacidad de instituciones sociales relevantes para la formación crítica de los alumnos.

Por último, las tareas de comprensión auditiva enfatizaron anuncios publicitarios de productos utilizados por jóvenes y adolescentes. Por ejemplo, ellos son aficionados por los dispositivos tecnológicos y por los recursos y aplicaciones que ofrecen para entretenimiento y comunicación, por esa razón se seleccionaron publicidades de telefonías móviles, productos de belleza y mercancías. Además, se exploraron demasiado cancio-

nes latinoamericanas que están de moda entre jóvenes y adolescentes, principalmente de cantantes de pop y reggaetón, como J. Balvin, Luis Fonsi, Shakira, Rick Martin, Piso 21, Maluma y otros, de modo que los alumnos se identifiquen con el estilo del lenguaje y los temas tratados en las canciones, así como la diversidad del español hablado en Latinoamérica.

Crítica de las practicantes con relación a las prácticas letradas

Las practicantes creen que las prácticas letradas realizadas en el proceso de aprendizaje de español están adecuadas y suelen ir en contra al que el sistema educativo brasileño regula para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Básica, pero, para mejores resultados, sería importante que todos los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizaran la misma metodología para promover el aprendizaje a través de la inclusión y no de la selección de algunos educandos para la participación de algunos proyectos de extensión y de investigación en el contexto escolar. Además, hay que mantener la relación de identidad de los alumnos con las prácticas discursivas realizadas en clase.

Crítica del docente con relación a las prácticas letradas

El docente cree que las prácticas letradas en español deben estar unidas con las prácticas letradas realizadas en portugués, porque pueden favorecer el aprendizaje significativo del idioma de los alumnos. Las dificultades de los alumnos con la lectura y la escrita provienen de la poca práctica de dichas habilidades en la lengua materna. Para superar las dificultades o limitaciones en dichas habilidades, es importante considerar los intereses y las necesidades de los alumnos para seleccionar y organizar temas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en clase.

Efectos producidos por las prácticas letradas

Es evidente que las prácticas letradas escolares bajo la perspectiva sociocultural rompen con la forma tradicional de enseñar lenguas, a pesar de que haya desarrollo de las mismas tareas realizadas por una escuela tradicional. En este caso, consideramos nuestro abordaje de enseñanza de español como una forma diferente de otros abordajes, porque no tenemos la intención de enseñar solamente la gramática y el vocabulario de la lengua española, sino también valores y dar condiciones a los alumnos de ser letrados tanto en contextos sociales dominantes como en contextos sociales imaginados.

Ciertamente, las prácticas de lectura favorecieron a los alumnos la activación de estrategias de procesamiento textual, la recuperación de informaciones almacenadas en los esquemas de conocimiento, la comprensión de los elementos lingüísticos y contex-

tuales en la transmisión de las informaciones en el texto y el procesamiento de inferencias lexicales y gramaticales en la organización textual.

Además de estos efectos en el aprendizaje de la lengua, podemos añadir los valores aprendidos en las destrezas integradas con la lectura y con la escrita en clase de español. En efecto, los alumnos declararon que las clases de español tuvieron impactos relevantes en la construcción de su formación social, cultural y ciudadana a través del aprendizaje de los siguientes valores:

a) La responsabilidad. Este valor posibilita que las personas asuman sus actos y tomen decisiones de forma consciente, pues es algo que no se limita solamente al compromiso con las prácticas letradas escolares, sino también con las prácticas letradas vernáculas en diversos contextos sociales. Es fundamental que los sujetos tengan responsabilidad y sepan las consecuencias de actos irresponsables en todos los ámbitos: personal, académico y laboral.

b) El respeto a la diversidad. Este valor se convierte en un arma importante contra la intolerancia, la discriminación y el prejuicio, principalmente en una sociedad que no aprende a ver las diferencias como algo positivo y enriquecedor. Es el caso que acontece con la diversidad lingüística y cultural de los países hispanohablantes, pues las diferencias pueden garantizar el aprendizaje de conocimientos lingüísticos y culturales.

c) La tolerancia. Este valor es fundamental para los sujetos que viven en un contexto multicultural. De ese modo, es muy común que surjan muchas ideas, creencias y prácticas sociales y culturales diferentes de la nuestra, por lo tanto, ser tolerante es aceptar, respetar y convivir con la diversidad.

d) La justicia. Este valor no se aplica solamente al conocimiento de las leyes, sino también a la lucha por la garantía de derechos fundamentales regulados por ley. En muchos casos, lo mejor es informar a quienes necesitan tener sus derechos respetados y garantizados, pues los textos son importantes vías de información y de conocimiento de las leyes en general.

e) El respeto al bien común. Este valor es fundamental para adolescentes y jóvenes, porque estos todavía no saben la relevancia de preservar y conservar bienes comunes, como plazas, transporte público, calles, playas, museos, teatros, etcétera. De ese modo, la enseñanza de este valor a través de las prácticas letradas evita el deterioro del patrimonio público y así se mantiene preservada la memoria natural, histórica y cultural de la nación.

f) Confianza. Este valor puede ser considerado básico para todo lo que pensamos a respecto de nuestras capacidades, pues nos garantiza seguridad para tomar decisiones con tranquilidad, y con ello, seguir avanzando en nuestras actividades. En el caso del aprendizaje de español, nos permite enfrentar desafíos importantes en los cuales envuelven las prácticas sociales de lenguaje, tales como, redactar un artículo científico en una revista internacional, ser ponente en un evento internacional, ocupar un cargo en una empresa multinacional, etcétera. Además, confiar en los demás nos permite ampliar los lazos de amistades con las personas, generando sentimiento colectivo y pudiendo disfrutar de todas las ventajas de trabajar y vivir en sociedad.

g) Perseverancia. Este valor es considerado importante en el proceso de aprendizaje de español para los alumnos de secundaria, sobre todo, en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, porque les brinda de estabilidad, confianza en sí mismos y madurez para reconocer errores y avances.

h) Empatía. Este valor es muy importante para las prácticas letradas interculturales y transculturales, porque los alumnos deben expresar sentimientos de identificación con la cultura de los países hispanohablantes para que puedan comprender las representaciones sociales y culturales de los hispanohablantes, además de valorar y aprender todo lo que estas culturas pueden ofrecerles.

i) Creatividad. Este valor permite que los alumnos pongan en marcha la capacidad de creación con la escrita en la elaboración de textos multimodales, iconográficos, electrónicos, etcétera. Además, la creatividad es un valor que no solamente favorece el desarrollo de la práctica de escrita, sino también la práctica de lectura a través de estrategias como mapas mentales, torbellino de ideas y flujograma de informaciones. Podemos mencionar que ser creativo puede ser una condición fundamental para actuar en algunas prácticas letradas como una representación de una obra teatral o en una agencia de publicidad.

Crítica de las practicantes a los efectos de las prácticas letradas

Las practicantes creen que las prácticas letradas en español ayudaron a los alumnos no solamente en los conocimientos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales, pues estos conocimientos son fundamentales para la formación crítica y ciudadana de los alumnos. Además, se garantizaron conocimientos culturales, interculturales y transculturales, evitando, así, la diseminación de antivalores sociales y culturales hasta entonces presentes en la sociedad.

Crítica del docente a los efectos de las prácticas letradas

El docente considera que conseguir los efectos obtenidos a través de las prácticas letradas fue absolutamente difícil, porque es luchar contra instituciones sociales muy representativas en la enseñanza de valores como la familia y la iglesia. De todos modos, los alumnos reconocieron que a través de un texto se puede aprender mucho más que temas sociales, políticos, culturales y económicos, pero valores que se agregan a nuestras prácticas sociales.

¿Cómo los alumnos valoran las prácticas letradas en el aula de español?

Es evidente el aprecio de los alumnos por las prácticas letradas realizadas en la clase de español, porque todos reconocieron la relevancia de dichas prácticas para la formación crítica, social, cultural y profesional, además de atender a las necesidades comunicativas de los alumnos en las interacciones sociales.

Ciertamente, la mayoría de los alumnos reconoció la importancia de las prácticas letradas para una finalidad: adquirir conocimientos para comprender e interpretar textos de los exámenes de selectividad. Por tanto, los procesos de codificación y descodificación de las informaciones de los textos no son suficientes para la comprensión global, porque ante todo es necesario tener un abanico de conocimientos y saber cómo influye dichos conocimientos en las representaciones sociales, así como las consecuencias para la vida de las personas.

Otros alumnos valoraron las prácticas letradas como vías de acceso al mercado laboral en España y en Latinoamérica, principalmente en países del cono sur, debido a las relaciones comerciales que envuelven Brasil, Paraguay, Argentina y Uruguay. Además, se mencionaron las posibilidades de ingreso en cursos de medicina y postgrado en áreas de las ciencias humanísticas por la oferta de programas de movilidad académica que hay entre universidades brasileñas y universidades españolas y latinoamericanas.

Seguramente, los alumnos reconocieron también las prácticas letradas como fundamentales para romper los estereotipos sociales y culturales referentes a los hispanohablantes, de ahí que ellos pudieran aprender un poco más de la diversidad social y cultural de los países hispanohablantes. Además de aprender cultura, ellos pudieron aprender valores como el respeto a la diversidad y la empatía, siendo, por lo tanto, relevantes para su formación social y cultural.

Por último, los alumnos consideraron esenciales las prácticas letradas para las actividades cotidianas, principalmente, en situaciones de viajes. A veces, los conocimientos lingüísticos no son suficientes para tomar decisiones y tener actitudes a la hora

de resolver problemas en el aeropuerto, migración, hotel, restaurante, etcétera, por lo tanto, es necesario ante todo saber hacer utilizando el lenguaje escrito u oral.

Crítica de las practicantes a la valoración de las prácticas letradas por los alumnos

A pesar de los alumnos reconocer las prácticas letradas como fundamentales e importantes para las interacciones sociales, ellos siguen dedicándose muy poco para desempeñar funciones comunicativas en contextos sociales. La mayoría de los alumnos quiere solamente saber leer e interpretar bien los textos para hacer los exámenes de selectividad. Pero, hay un grupo que está enfocado en los programas de intercambio del Gobierno de Estado de Maranhão para alumnos de escuelas públicas que tienen un buen desempeño en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), pues ven la posibilidad de ampliar las ofertas de trabajo y de estudios con un diploma internacional de idiomas.

Crítica del docente a la valoración de las prácticas letradas por los alumnos

Por la inmadurez de los alumnos, en esta etapa de la adolescencia, los alumnos no creen en la importancia de aprender un idioma para aprender un poco más de cultura y adquirir otros conocimientos relevantes para la formación social y crítica. Quizá ellos despierten para la realidad, cuando necesiten del idioma para ocupar un puesto de trabajo en una multinacional o quieran hacer un viaje a un país hispanohablante. Además, ya se percibe que hay un grupo de alumnos que está mostrando interés de ampliar los conocimientos en español.

¿Qué prácticas letradas atienden a las necesidades del alumnado?

Según los alumnos, las prácticas letradas que les ayudan en la mejora de la expresión oral son seminarios y eventos culturales, porque estas les permiten investigación de los temas, capacidad creativa en la exposición y organización de los temas, síntesis y reelaboración de las informaciones aprendidas. Por tanto, son prácticas que operan todos los esquemas de conocimiento e integran otras destrezas lingüísticas, como la comprensión lectora y la expresión escrita.

Está claro que los seminarios y eventos culturales pueden mejorar no solamente la expresión oral, sino también garantizar la consolidación de conocimientos lingüísticos (léxico y gramática), conocimientos culturales, conocimientos procedimentales (utilización de tecnologías de información y comunicación para obtener información y modelos para la composición escrita, utilización de elementos gráficos y paratextuales sencillos para facilitar la comprensión de lo expuesto a través de la tipografía e ilustraciones) y conocimientos actitudinales (actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido, saber portarse ante situaciones de presentación de trabajos,

tener responsabilidad en el estudio, actitudes de confianza en sí mismo, pensamiento crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje).

Concretamente, los seminarios y eventos culturales establecen contacto directo con la lengua a través de las interacciones sociales y de los textos, porque generalmente hay dudas e incomprensiones de los temas por parte de los participantes y en seguida siempre formulan preguntas para que puedan aclarar dudas y comprender mejor los temas, De esta forma, el ponente debe contestarles a dichas preguntas con seguridad y precisión por medio de ejemplos y argumentos.

Constatamos que los alumnos anhelan por prácticas letradas realizadas fuera del contexto escolar, a partir del momento en que sugieren intercambios culturales para vivir una inmersión lingüística y cultural en países hispanohablantes o en espacios donde suelen ir hispanohablantes. Efectivamente, los alumnos creen que el proceso de aprendizaje de la lengua se establece a través de la convivencia y de la interacción con personas en contextos sociales.

De esta forma, las aulas no consiguen suficientemente brindar a los alumnos este contacto con la realidad concreta de las prácticas sociales de lenguaje, porque siguen normas institucionales de enseñanza de prácticas letradas específicas de instituciones sociales de poder, las cuales les provocan cansancio, desmotivación, extrañeza, sensación de represión y desinterés por el aprendizaje. Ciertamente, la concepción de aula como un *container* imposibilita que los alumnos puedan interpretar la dinámica de las prácticas sociales de lenguaje, ver las relaciones de poder y disputa, la creatividad y la identidad de los sujetos que actúan en contextos sociales, y finalmente, reconocer la complejidad y los efectos de la fragilidad de dichas prácticas.

Por esa razón, creemos que los alumnos sugirieron prácticas letradas como visitas guiadas en museos, parques ecológicos, ciudades históricas, centros comerciales, mercados, etcétera y la utilización de seriales y películas en clase para que puedan hacer visibles las prácticas sociales de lenguaje y romper con la idea de que la escuela es el único espacio letrado.

En lo que se refiere a las prácticas letradas en otros espacios, Scheifer (2014) considera que los espacios son responsables por la construcción de prácticas letradas de los jóvenes, garantizándoles su identidad y representación en las formas de uso de textos. De esa forma, es necesario ante todo adoptar el uso de varias herramientas de mediación que promueva la emergencia de espacios discursivos híbridos, en los cuales el

contacto con la diversidad social y lingüística convertida en ricas zonas de tensión, conflicto y, por lo tanto, aprendizaje.

Para ello, se abandonará el modelo dialéctico por la adopción del modelo trialéctico en el cual se considera tres elementos importantes en el proceso de aprendizaje y del desarrollo de prácticas letradas, a saber, la práctica espacial (la interacción con el espacio), la representación del espacio (la concepción del espacio) y el espacio representacional (la vivencia del espacio). En otras palabras, los alumnos, al sugerir prácticas letradas fuera del contexto escolar, quieren, por lo tanto, llevar a cabo la relación tríade percibir-convivir-vivir la realidad social de los hispanohablantes.

Crítica de las practicantes a las prácticas letradas para los alumnos

Las practicantes sugieren a los alumnos a las prácticas letradas de mejora de las habilidades lingüísticas, tales como: talleres de escritura de textos, lectura de novelas, exhibición de seriales y películas y clases de conversaciones para el desarrollo de la expresión oral. Además, ellas creen que es necesario adaptar las tareas para la edad de los alumnos y siempre abordar los temas de forma entretenida. Finalmente, cuando haya oportunidad, sería bueno que los llevaran a otros espacios letrados como museos, teatros y exposiciones.

Crítica del docente a las prácticas letradas para los alumnos

Los anhelos de los alumnos para realizar prácticas letradas en otros espacios se explican porque la escuela no les brinda otras formas de aprendizaje, es decir, solamente la forma tradicional de transmisión de informaciones en la pizarra. No hay innovación educativa ni instrumentos que les muestren otras formas de adquirir conocimiento. Si hubiera proyectos didácticos interdisciplinarios en la escuela en que los alumnos participasen activamente utilizando el español como instrumento de comunicación, así como otros recursos educativos para el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas, podría haber más motivación en los salones de clases.

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En función del problema planteado y los objetivos de investigación, se procede a presentar las conclusiones:

Dimensión 1. El desempeño de los alumnos en las prácticas letradas

Esta dimensión está intrínsecamente relacionada con el primer objetivo específico de este trabajo y se constataron los siguientes parámetros referentes al desempeño de los alumnos en las prácticas letradas. Se diagnosticaron las siguientes dificultades en:

1. Leer textos con temas especializados de áreas de conocimiento, como medio ambiente, salud y política.
2. Redactar textos con una argumentación más extensa en que es necesario mencionar ejemplos y datos obtenidos de otras fuentes de información.
3. Realizar tareas de comprensión auditiva con audios sin ruidos de fondo y los producidos por algunos hispanohablantes con el tono de voz más rápido.
4. Expresarse oralmente sin recursos de apoyo, como láminas de diapositivas y apuntes.

En cambio, verificamos los siguientes avances y progresos:

1. Mejora en la identificación de inferencias y en la deducción de significado de las palabras del texto a través del contexto.
2. Escritura de textos más elementales como cartas, correos electrónicos, apuntes, mensajes cortos y otros géneros textuales del cotidiano.
3. Escucha de audios auténticos del español hablado en España y en Latinoamérica, como anuncios de publicidad, entrevista, noticias, etcétera.

Dimensión 2. Prácticas letradas escolares de la clase de español

Esta dimensión está relacionada con el segundo objetivo específico de este trabajo y se refiere a la descripción de prácticas letradas realizadas en la clase de español en las cuales los alumnos pudieron vivenciar en el proceso de aprendizaje en el contexto escolar. De esta forma, mencionamos las siguientes conclusiones:

1. Lectura de textos de diferentes géneros textuales.
-

2. Escucha de textos publicitarios de diferentes países hispanohablantes.
3. Abordaje de temas sociales, culturales, políticos y económicos de países de Latinoamérica.
4. Análisis descriptivo de la gramática del español en contextos de uso.
5. Exposición de trabajos en clase sobre temas culturales de España y Latinoamérica.
6. Escucha de canciones de España y de Latinoamérica.

Dimensión 3. La eficacia y eficiencia de las prácticas letradas en el aula de español

Esta dimensión está relacionada con el segundo objetivo específico de este trabajo y se refiere al análisis de las prácticas letradas realizadas en el aula de español. En este sentido, podemos concluir que las prácticas letradas:

1. Se enmarcan en sus contextos de uso, es decir, en todas las esferas sociales en que circulan los discursos letrados, destacando las condiciones de producción de los textos y el nivel de recepción de los discursos escritos por las instituciones sociales. Por un lado, evidencian la identidad social y cultural de los sujetos que las realizan y, por otro lado, el carácter ideológico de las formas discursivas de dichas prácticas.

2. No atendían exclusivamente a las necesidades del alumnado en relación a los exámenes de selectividad de ingreso a la Educación Superior, porque había por detrás de las tareas de comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita la intención de dar capacidades a los alumnos de adentrar en otros contextos sociales de uso de la lengua, como actuar en el mercado laboral en empresas latinoamericanas y españolas, tener acceso a otras literaturas para adquisición de conocimientos, interactuar con hispanohablantes en eventos culturales y científicos, intervenir como agentes sociales en instituciones sociales de poder, garantizar la fluidez verbal para las interacciones sociales y perfeccionar el lenguaje escrito para los ámbitos académico y laboral.

3. Cambiaron la actitud, el pensamiento, el comportamiento y los conocimientos acerca de las prácticas sociales y culturales de los hispanohablantes, de modo que generaron a los alumnos el sentimiento de aceptación y valoración por artefactos culturales hasta entonces desconocidos por ellos, debido a la invisibilidad de los medios televisivos, pues estos solamente enfatizan prácticas de instituciones dominantes.

4. Rompieron con el modo tradicional de abordaje de enseñanza de lenguas, ya que se dejó de enfatizar solamente la gramática y el vocabulario para centrarse en los usos sociales de la lengua sin excluir la diversidad lingüística del español hablado en Latinoamérica y en España.

5. Posibilitaron a los alumnos a conocer la realidad social y económica de los países hispanohablantes a través de la lectura de textos, de modo que ellos pudieron sacar sus propias conclusiones acerca de una realidad que no es la misma de las cadenas de televisión y de las políticas neoliberales.

6. Garantizaron el acceso a prácticas letradas consideradas marginadas social y culturalmente como algunas canciones del estilo bachata y reggaetón, ya que estos ritmos musicales tienen la preferencia de la clase social baja, de modo que hay una relación de identidad social y cultural entre los sujetos que las aprecian.

7. Mitigaron los estereotipos sociales y culturales, prejuicios e intolerancia a los pueblos hispanohablantes, quienes buscan a veces mejores condiciones de vida y de trabajo en las metrópolis brasileñas. De esa forma, dichas prácticas letradas promovieron el aprendizaje de valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia y la solidaridad con relación a los migrantes.

8. Desarrollaron el pensamiento y la conciencia crítica acerca de prácticas de instituciones sociales de poder, estimulando la lucha social por derechos perdidos y por justicia social en el contexto donde viven.

9. Promovieron la autonomía de los alumnos en la construcción de significados durante la realización de las habilidades lingüísticas, de modo que ellos mismos buscaban informaciones en sus materiales de apoyo, como gramática, diccionario, páginas web, aplicaciones, etcétera.

10. Garantizaron una mayor participación e interacción en el aula con los colegas de clase y el maestro, transformando el proceso de aprendizaje en una actividad de cooperación, pues a través de esta se establecía la construcción de conocimiento.

11. Se preocuparon por la realización en clase de una lectura activa, cuyos lectores deben posicionarse a favor o en contra de las informaciones emitidas por los autores del texto, pues esta práctica se efectuaba en los debates en clase y en los comentarios realizados por los alumnos.

12. Ponían de relieve en primer lugar los contenidos funcionales y léxicos como elementos fundamentales en la producción de los textos; en segundo lugar, los conteni-

dos gramaticales para la organización sistemática de las informaciones, y en último lugar, los contenidos culturales para informar y reflexionar sobre la importancia de estas prácticas para la memoria e identidad de los hispanohablantes.

Dimensión 4. La opinión del alumnado acerca de las prácticas letradas

Esta dimensión está relacionada con el cuarto objetivo específico de este trabajo y se centra en las opiniones de los alumnos acerca de las prácticas letradas realizadas en la clase de español. De este modo, las conclusiones son las siguientes:

1. Es evidente el interés en el proceso de aprendizaje de las lenguas, a partir del momento en que el maestro utiliza las prácticas letradas vernáculas propias del cotidiano de jóvenes y adolescentes, como la escucha de canciones consideradas marginadas socialmente y culturalmente, el abordaje de temas considerados tabús como relaciones amorosas no convencionales (ligues, noviazgos a distancia, etcétera), el abordaje de prácticas letradas de tribus urbanas, la exhibición de películas del género ciencia-ficción, dramas, etcétera. Queda claro que los jóvenes de la sociedad actual tienen pensamientos y actitudes revolucionarios, pues siempre quieren llamar la atención de los demás por su comportamiento rebelde y maneras de vestir. Por esa razón, los alumnos sugirieron que se realizaran prácticas letradas fuera del contexto escolar para que tuvieran contacto con otras formas de uso del lenguaje.

2. Es obvio que las prácticas letradas realizadas en clase de español ayudaron a los alumnos en el proceso de comprensión e interpretación de textos de diferentes géneros, porque muchos alumnos mencionaron la mejora en la comprensión lectora, posibilitando avances en la busca de conocimientos y también del aprendizaje del idioma a través del enriquecimiento del vocabulario y de conocimientos no lingüísticos. De esa forma, la lectura favoreció a los alumnos el aprendizaje lingüístico y valores fundamentales para su formación ciudadana como agentes sociales.

3. Estamos seguros de que las prácticas letradas cambiaron la manera de encarar el proceso de aprendizaje de español en el nivel secundario, a partir del momento en que los alumnos toman conciencia de que es necesario desarrollar todas las habilidades lingüísticas para las interacciones sociales y desempeñar funciones sociales en instituciones sociales y en el mercado de trabajo.

4. Las prácticas letradas fueron imprescindibles para la formación de la conciencia intercultural y transcultural, porque muchos alumnos revelaron tener simpatía y empatía por las prácticas culturales de los hispanohablantes. Además, el contacto con la cultura de los países hispanohablantes les permitió el rompimiento con los estereotipos sociales y culturales difundidos por los medios de comunicación en general y por algunos discursos que ponían a margen las prácticas culturales de los hispanohablantes.

Dimensión 5. Los anhelos de los alumnos con respecto a las prácticas letradas escolares

Esta dimensión está relacionada con el quinto objetivo específico de este trabajo y responde a los anhelos de los alumnos acerca de las prácticas letradas que mejoran sus habilidades lingüísticas en español. De ese modo, podemos concluir que son las siguientes:

1. Exhibición de películas latinoamericanas y españolas las cuales aborden temas polémicos para incitar al debate en clase (expresión oral) y el desarrollo del pensamiento y análisis crítico de la realidad social (literacidad crítica).

2. Realización de seminarios y eventos culturales para vivenciar una inmersión cultural (literacidad intercultural) y garantizar la espontaneidad en la transmisión de informaciones (expresión oral y valores como confianza y seguridad).

3. Realización de intercambios culturales, paseos y visitas en lugares donde haya interacción con hispanohablantes y contacto con otras formas de conocimiento, por lo tanto, de aprendizaje en general.

4. Realización de tareas de destrezas integradas en las cuales se desarrollen más la escritura y la oralidad.

CAPÍTULO V. PROPUESTAS

Con la finalización de esta Tesis Doctoral, que trabaja la integración de las prácticas letradas vernáculas con las prácticas letradas escolares en la enseñanza de español a nivel secundario en el Colegio Universitario, realizando el análisis de una experiencia concreta del desarrollo de prácticas letradas, creemos haber contribuido a realizar un estudio de investigación que se centra en las prácticas sociales del lenguaje para atender a las necesidades de los alumnos en todas las dimensiones sociales. Esto se realiza después que se cumplen más de dos décadas de estudios socioculturales de la literacidad en la Educación, por lo que puede ser a su vez interesante para aportar reflexiones o elementos de contraste para dichas prácticas en el nivel secundario, contribuyendo con ello a su enriquecimiento y mejora.

Precisamente, este trabajo de investigación con los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad aplicados a la enseñanza de lenguas para adolescentes y jóvenes del Colegio Universitario nos permitió mostrar las debilidades del sistema educativo con respecto a la selección de los temas de enseñanza, la planificación de las tareas, el abordaje de los contenidos y los materiales didácticos utilizados en el aula. Además, se menciona que las prácticas letradas escolares no abarcan todas las dimensiones sociales de los alumnos, sino las necesidades de las instituciones sociales de poder, de modo que los sujetos se convierten en rehenes de dichas instituciones para desempeñar roles sociales.

Por esa razón, creemos que es necesario desarrollar un proyecto socioeducativo en que la escuela no sea el único espacio letrado de aprendizaje de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos, de modo que los alumnos vivencien experiencias letradas en otros espacios y de hecho establezcan las prácticas sociales de lenguaje.

Mediante las conclusiones de nuestra experiencia en el Colegio Universitario, presentamos a seguir nuestras propuestas de mejora para hacer la literacidad en el aula de español en el nivel secundario.

Nuestra intención con la presentación de las propuestas es la de abrir vías después de un análisis crítico sobre el trabajo realizado, que faciliten una mejora en el pro-

ceso de aprendizaje de español de alumnos de nivel secundario de escuelas públicas y en la investigación sobre el mismo. Entendemos que todo lo que se pudiera incorporar después, ha de provenir de un trabajo participativo, lo cual envuelva la familia, los alumnos, los profesores y toda la comunidad escolar. Así mismo, la organización de este trabajo colaborativo debe tener los siguientes objetivos, a saber, el aprendizaje significativo del español y la consolidación de prácticas letradas en la formación social, cultural y crítica de los alumnos.

Para llevar a cabo el trabajo participativo de desarrollo de prácticas letradas para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de español, planteamos aquí una serie de vías para contribuir a su mejora.

En relación a el Diseño de prácticas letradas

Antes de diseñar cualquier Plan de desarrollo de prácticas letradas, además de conocer la necesidad de formación del alumnado en este ámbito, los participantes que lo fueran a realizar deberían considerar aspectos sociales, culturales y psicológicos de los alumnos, pues es necesario ante todo proponer prácticas letradas que representen la identidad de los alumnos.

Como propuestas de futuro para seguir avanzando en el desarrollo de prácticas letradas en la clase de español, nos pareció interesante integrar la participación de otras disciplinas como la sociología, la filosofía, la historia, la geografía, las artes visuales, el teatro y el portugués para realizar tareas interdisciplinarias. Ello sería enriquecedor para todos y dinamizaría el proceso participativo que necesita nuevas estrategias para avanzar, además de romper con la individualización de las áreas de conocimiento en la institución educativa.

El contenido y el desarrollo de prácticas letradas en la clase de español en el centro educativo, que proponemos como apuesta futura para seguir mejorando tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, debería estar basado en las prácticas sociales de lenguaje y en la formación social, crítica y cultural del alumnado y podría tener en cuenta, además de las reflexiones anteriores, una serie de presupuestos fundamentales en su ejecución:

- Son necesarias estrategias de aprendizaje coherentes con una perspectiva constructivista, si queremos que los alumnos aprendan de manera significativa la lengua española a través del descubrimiento y de la interacción con los

agentes de aprendizaje en el aula para la construcción de conocimientos. Por tanto, será importante poner en marcha actividades que despierten el interés de los alumnos y los motiven a aprender mucho más a través de la lectura y de la investigación, además de mantener relaciones conceptuales con conocimientos aprendidos anteriormente. A su vez, las actividades deben estimular la reflexión y el pensamiento a la hora de tomar decisiones y actitudes en la resolución de problemas cotidianos.

- Las prácticas letradas realizadas en clase deben respetar el lenguaje, las creencias, las opiniones y las experiencias individuales de los alumnos, porque el aula es un espacio de aprendizaje diversificado de saberes y experiencias. A su vez, las prácticas letradas deben promover el respeto y la convivencia armoniosa de dicha diversidad.
- Las prácticas letradas deben proporcionar a los alumnos de español una visión holística y crítica con relación a contextos sociales, promoviendo el contacto tanto con prácticas consideradas dominantes como marginadas. A su vez, este contacto permite que los mismos conozcan los efectos de dichas prácticas en la dinámica social de los sujetos que viven en el entorno.
- Las prácticas letradas deben estar conectadas a la comunidad e involucrar a los participantes en la investigación activa y resolución de problemas reales de su comunidad. Las prácticas sociales de lenguaje están orientadas hacia la acción para la solución de problemas.
- El protagonismo de los alumnos en las prácticas letradas, de modo que fortalezca la autonomía de los alumnos en la construcción de conocimientos y el papel de mediación del profesor. De esa forma, el sentimiento de confianza y de seguridad se vuelven claves y fundamentales en el proceso de aprendizaje, además de favorecer las relaciones personales entre alumnos y profesores.
- La necesidad de apostar en la enseñanza de valores sociales hasta entonces perdidos actualmente por la familia y la sociedad en general. A su vez, las prácticas letradas en la clase de español pueden contribuir para el rescate de dichos valores y difundir a través de discursos letrados el combate al prejuicio, a la intolerancia y a la discriminación contra grupos sociales marginados.
- Las prácticas letradas deben contemplar y promover una actitud hacia el cambio progresivo y permanente. Las resistencias al cambio y las dificultades de

estudiar español en el actual período de cambios en el sistema educativo brasileño hacen que el cambio no se produzca tan rápidamente, sino como un proceso lento y gradual.

- La aproximación de las tecnologías de comunicación y de información en las prácticas letradas escolares favorece el reconocimiento del valor del lenguaje como elemento de comunicación, principalmente las redes sociales y las aplicaciones. A su vez, hacen parte del cotidiano de los alumnos.

Esta propuesta de prácticas letradas en sus planteamientos de partida es ambiciosa y responde a un planteamiento comprometido con la formación socioeducativa y con la mejora del aprendizaje de español de los alumnos del Colegio Universitario. Encontramos en dicha propuesta la posibilidad de brindar a los estudiantes otras formas de acceso al conocimiento y de comprender todas las dimensiones sociales del lenguaje.

Para diseñar prácticas letradas, en todo caso, encontramos necesario conocer los aspectos clave definatorios en el desarrollo de las habilidades lingüísticas que presentamos en el marco teórico de la investigación, en el que se marcan líneas de trabajo interesantes para llevarlas a cabo.

En relación a la ambientación del espacio letrado

Para promover la ambientación del espacio letrado, el maestro debe considerar los siguientes aspectos que orientan la organización didáctica de las prácticas letradas en lengua española en el nivel secundario, los cuales destacamos:

- Partir de los intereses cercanos al alumno, de sus motivaciones y de cuestiones en las cuales pudiera directamente intervenir y producir cambios.
- Partir de sus conocimientos, hábitos y actitudes previas con relación a los temas abordados en clase, de modo que haya favorecimiento del desarrollo integral de los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los alumnos.
- Considerar todo el proceso de construcción de conocimiento en clase, es decir, aprendizaje activo.
- Promover una interacción entre los alumnos en el aula, para que haya cambio de informaciones y experiencias, y así se establezca el aprendizaje.
- Garantizar el respeto a las creencias, las diferencias de clases sociales y a los estilos individuales de los alumnos en el espacio de aprendizaje.

- Contextualización de los temas a nivel local y global, desarrollando el pensamiento y el análisis crítico de los alumnos a través de la lectura y del debate en clase.
- Promover el aprendizaje colaborativo entre los alumnos, es decir, los que tienen más experiencias con determinadas prácticas y habilidades pueden ayudar a los que poseen dificultades, de manera que haya consolidación de valores como solidaridad y amistad.

En relación a los materiales utilizados en el aula

Para el desarrollo de prácticas letradas, creemos que los materiales utilizados en el aula deben ser auténticos y deben reflejar el uso social del lenguaje. Por tanto, destacamos el uso de:

- Géneros textuales como anuncios publicitarios, placas de aviso, folletos, noticias, prospectos, correos electrónicos, tiras cómicas, historietas, recetas, manual de instrucciones, etcétera.
- Audios de pronósticos de tiempo de diferentes países hispanohablantes, anuncios publicitarios y titulares de diarios noticias.
- Canciones de género juvenil como pop rock, bachata y reggaetón.
- Películas y seriales de temas actuales.
- Dibujos animados.
- Actividades de escrita que promuevan la solución de problemas en contextos sociales.

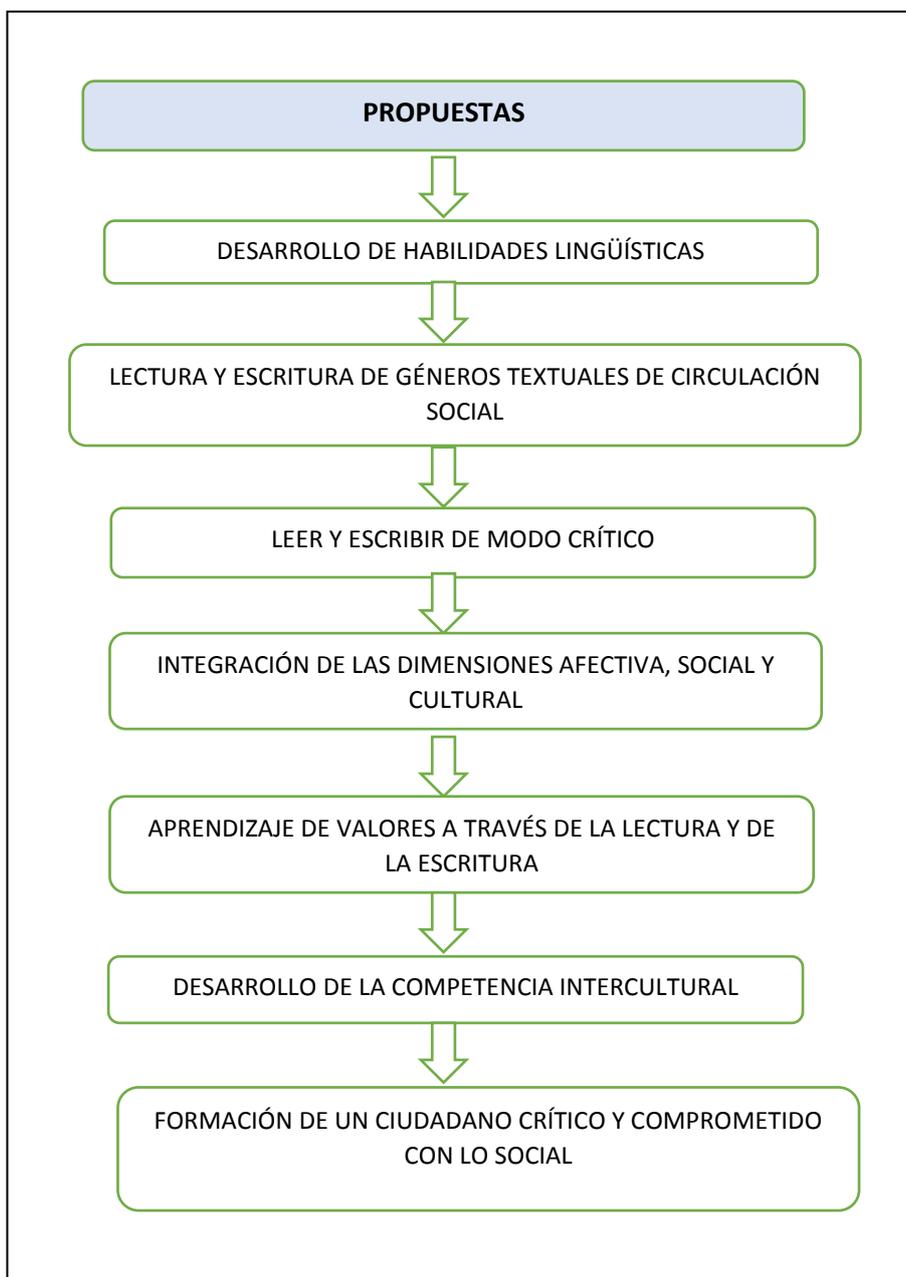
En relación a la programación de prácticas letradas

Considerando las prácticas sociales de lenguaje, proponemos el desarrollo de prácticas letradas realizadas en espacios, como:

- Establecimientos comerciales en que circulan textos multimodales como cine y centros comerciales, además de haber presencia de hispanohablantes para las interacciones comunicativas.
- Centro histórico, museos y eventos culturales en que los alumnos tienen contacto con la memoria histórica y cultural, además de realizar lecturas de obras artísticas a través de iconográficos y otros tipos textuales.

- Lugares en que se habla español como lengua materna a través de intercambios, de modo que los alumnos vivencien una inmersión lingüística y cultural.

Figura 8. Propuestas de mejora



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (1994). *Pratiques Sociales et Réprésentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Amau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En Anguera y otros, *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Carabela*, (47), pp.5-36. Madrid: SGEL.
- Bartolomé Pina, M. (1990). La investigación cooperativa. En M. Bartolomé y M^a. T. Anguera (coord.). *La investigación cooperativa una vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Blanco, C. y otros. (2007). *Prisma Avanza. Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.
- Britto, L. P. L. (2004). Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. En Ribeiro, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*, pp.47-63. São Paulo: Global.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: CUP.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Campoy Aranda, T. J. (2008). *Metodología de la investigación científica*. Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación. Asunción, Paraguay: Marben Editora & Gráfica, S.A.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria, Australia: Deakin University.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (directores). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Castro Crusoé, N. M. (2004). A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em Educação. *APRENDER: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, (2), pp.105-114. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil.
- Chartier, A.N., Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture – 1800 – 2000*. Paris: Centre Pompidou; Fayard.

- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: ALFAR.
- Cunha, J. L., y Sturn, L. (2015). Da leitura ao letramento: o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira (inglês) na escola. En Toldo, C. y Sturn, L. (orgs.), *Letramento: práticas de leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes.
- Durkheim, E. (2004). *Las reglas del método sociológico*. México: Ediciones Colofón.
- Ferreiro, E. (2002). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2009). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Gee, J.P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Heath, S. B. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Irineu, L. M. y Oliveira Neta, A. B. (2016). Práticas e eventos de letramentos em língua espanhola de alunos do ensino médio potiguar: o caso da Escola Estadual Doutor José Fernandes de Melo. En Irineu, L.M., Carvalho, T. L.C. y Barbosa, E. R. (org.). *Espanhol na universidade: pesquisas em língua e literatura*, (2), pp. 65-75. Mossoró: Edições UERN.
- Ivanic, R. y Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En Zavala, Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. En Rojo, R. (ed.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (2013). *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.
- Kleiman, A. B. y Assis, J. A. (2016). *Significados e Ressignificações do Letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Larson, J. y Marsh, J. (2005). *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. London: Sage Publication.
- McDowell, J. (1984). *Curs de formació de monitors*. Generalitat de Catalunya.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: explorations in social psychology*. New York: New York University Press.

- Motta-Roth, D. (2008). Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. En Motta-Roth, D., Cabañas, T. y Hedges, G. (Orgs.). *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria: PPGL Editores.
- Nierga, G. (1996). *Hablar por hablar*. Barcelona: Planeta.
- Ortega, M. R. (2004). *Del pensamiento social a la participación: estudios de psicología social en México*. Ciudad de México: Sociedad Mexicana de Psicología Social / Universidad Autónoma de Tlaxcala / UNAM.
- Paiva, V. L. M. (2005). *Desenvolvendo a habilidade de leitura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Palacios, A. B. (2012). Representaciones sociales de grupos culturales diversos: Una estrategia metodológica para su análisis. *Revista Ciências Sociais*, 48 (3), pp.181-191. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
- Py, B. (2004). *Langages: Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*. Paris: Larousse.
- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. *Actas del I Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros*, pp.9-14. Argel: Instituto Cervantes de Argel.
- Rojó, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Silva, M.R.V. y Abreu, K. F. (2016). Letramento(s) crítico(s): analisando as práticas letradas em língua espanhola de discentes técnicos em edificações. *Revista Semiárido de Visu*, 4(1), pp.41-49. Petrolina: IF Sertão Pernambucano.
- Soares, M. (2014). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Tfouni, L.V. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes.
- White, R. V. (1983). *Teaching language as communication*. Barcelona: ICE-UAB.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Abreu, K. F. (2012). Práticas de Letramento(s) na escola: reflexões sobre a formação do aluno do ensino médio. *Revista Diálogo das letras*, 1 (2), pp.42-60. Obtenido de <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/299/187>.
- Alejandro, D. (2016). Calvin y Hobbes. Memes u Comics. Recuperado de http://memesucomics.blogspot.com/2016/07/blog-post_8.html.

- Bevilaqua, R. (2013). Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, 5 (1), pp.99-114. Recibido de <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>.
- Brahma Paraguay. (2017). Brahma Carnaval. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=1fj3HzlzYfA>.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: MEC/SEB. Obtenido de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.
- Brasil. Secretaria da Casa Civil. (2012). *Lei nº 12.711 (Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio)*. Brasília: Casa Civil. Obtenido de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.
- Britto, L.P.L. (2007). Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Revista Calidoscópio*, 5 (1), pp.24-30. Obtenido de <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619>.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Revista Perspectiva*, 28(2), pp.353-374. Obtenido de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2010v28n2p353/18441>.
- Cordon, B. (2017). El peligro de que internet sustituya al estudio y la lectura. *El Mundo*. Obtenido de <http://www.elmundo.es/opinion>.
- Corporación, T. (2017). *Yerba Mate Campesino*. Hagamos un tereré. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Kv5pKf4sdK8>.
- Damasseno, A. P. (2016). *A perspectiva do letramento crítico no ensino de espanhol instrumental: discutindo caminhos para a criação de materiais de ensino*. (Tesis de maestría). Obtenido de <http://tede.ucpel.edu.br:8080/tede/handle/tede/625>.
- Di Michelle, V. (2013). Comercial leche La Serenísima. Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=wioHaNRfQbM>.
- Dionisio, M. L. (2007). Educação e os estudos atuais sobre letramento. *Revista Perspectiva*, 25 (1), pp.209-224. Obtenido de <https://doi.org/10.5007/%25x>.
- Enterprises, J. (2012). Viñeta de la corrupción del día. Euribor. Recuperado de <http://images.eldiario.es/blogs>.
- Franco, A. V. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, 2 (42), pp. 139-160. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a10.pdf>.
- Harwicz, P. (2017). ¿Triglicéridos elevados? ¿Qué comer y qué no? *La Nación*. Obtenido de <http://www.lanacion.com.ar>.
- Hervot, B. y Norte, M. B. (1997). O processo de leitura em língua estrangeira. *Nuances: Revista do curso de pedagogia*, (3), pp.58-66. Obtenido de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/58/58>.

- Inaf. (2005/2012). Indicador de Alfabetismo Funcional. Obtenido de <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>.
- Kleiman, A. B. (2007). O professor e a leitura: questões de formação. *Revista Remate Males*, 27 (1), pp.95-107. Obtenido de <https://doi.org/10.20396/remate.v27i1.8636021>.
- Lopes, C. R. y Prado, M. C. A. (2016). Letramento crítico no ensino de língua inglesa. *Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG*, 3(1), s/p. Obtenido de <http://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/7623/5117>.
- Martínez Ortega, F.J. (2017). *La Apropiación de prácticas letradas digitales en el aula: práctica docente y nuevas Literacidades en la educación secundaria obligatoria post-1x1*. (Tesis doctoral). Obtenido de <http://www.tdx.cat/handle/10803/456318>.
- Martins, M. S. C. (2011). Letramento, etnicidade e diálogo intercultural. *Revista Delta*, 27 (1), pp.77-98. Obtenido de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502011000100005&script=sci_abstract&lng=pt.
- Mattos, A. M. A. y Valério, K. M. (2010). Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10 (1), pp.135-158. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>.
- Mattos, A. M. A. (2011). Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, 1(1), pp.33-47. Obtenido de <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22474/16915>.
- Mattos, A. M. A. (2014). Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *Signum: Estudos Linguísticos*, 17 (1), pp.102-129. Obtenido de www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/17354/14771.
- Pastor Villalba, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *MARCOELE: Revista de didáctica*, (9), pp.1-27. Obtenido de http://marcoele.com/descargas/9/pastor_compensionoral.pdf.
- Pereira, R. C. M. (2005). A concepção de letramento na escola: dimensão social e cognitiva. *Revista DLCV – Língua, Linguística e Literatura*, 3 (1), pp.61-78. Obtenido de <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/7475>.
- Pinheiro, M. S. (2016). *Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza – CE*. (Tesis de maestría). Obtenido de <http://www.uece.br/posla/index.php/dissertacoes/288-2016>.
- Pires, R. M. M. (2013). *Tras las líneas: aspectos dialógicos no desenvolvimento de leitura e letramento crítico em espanhol como LE*. (Tesis de maestría). Obtenido de <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3391>.
- Ribeiro, J. M. A. y Coelho, F.L.C. (2016). Letramentos em inglês através de séries para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. *Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG*, 3 (1), s/p. Obtenido de <http://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/7623/5117>.
- Rojó, R. (2001). Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. *Revista ANPOLL*, 1 (11), pp.235-262. Obtenido de <https://doi.org/10.18309/anp.v1i11.586>.

- Roxo, R. (2008). O letramento escolar e os textos de divulgação científica: a apropriação dos gêneros do discurso na escola. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD*, 8 (3), pp.581-612. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/1d/v8n3/09.pdf>.
- Sá, C. P. (1996). Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em psicologia*, 4 (3), pp.19-33. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X199600030002&lng=pt&tlng=pt.
- Santos, J. (2011). Letramento crítico: o ensino-aprendizagem de língua inglesa através do gênero digital blog. *Anais Eletrônicos IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Obtenido de https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/19_10.pdf.
- Schlatter, M. (2009). O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, 7(1), pp.11-23. Obtenido de revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109.
- Scheifer, C. L. (2014). A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço. *Calidoscópico*, 12 (1), pp. 3-14. Obtenido de <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.01/4068>.
- Silva, V. S. (2011). Letramento e ensino de gêneros. *Revista Educação em foco*, 16 (1), pp.19-40. Obtenido de <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>.
- Silva, S. B. B. (2013). Contornos dos letramentos. *Cadernos CEDES*, 33(90), pp.279-287. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n90/a07v33n90.pdf>.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), pp.5-17. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.
- Soares, E. A. C. (2014). *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. (Tesis de maestría). Obtenido de <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9HSLYC>.
- Yanke, R. (2017). La generación sin hijos. *El Mundo*. Obtenido de <http://www.elmundo.es/sociedad>.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, JANILSON JOSÉ A. VIÉGAS (Diretor geral do Colégio Universitário – COLUN/UFMA) autorizo a realização da pesquisa da tese de doutorado “La literacidad de alumnos de español del Colegio Universitario: un análisis de experiencia de investigación-acción” a ser realizada pelo prof. Ms. Thiago Augusto dos Santos de Jesus (docente de língua espanhola do COLUN/UFMA) desde o dia 17 de abril de 2017.

Autorizo o pesquisador a utilizar a sala de aula para a realização de atividades concernentes às práticas de letramento, assim como a aplicação de questionários, o registro de fotografias e a análise do processo ensino-aprendizagem da língua espanhola no Ensino Médio. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos que não queiram ou desistam participar da pesquisa.

São Luís, 17 de abril de 2017



Prof. Dr. Janilson J. A. Viégas
Diretor Geral do Colégio Universitário
COLUN/UFMA
SIAPE Nº 2222877

(Direção geral do Colégio Universitário)

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Seu filho (a) está envolvido (a) a participar da pesquisa de doutorado “La literacidad de alumnos de español del Colegio Universitario: análisis de experiencia de investigación-acción”.

Os objetivos deste estudo consistem em diagnosticar o desempenho de alunos de espanhol do Colégio Universitário; descrever as práticas letradas realizadas pelos alunos do Colégio Universitário; analisar as práticas letradas de alunos de espanhol do Colégio Universitário; indagar os alunos de espanhol sobre as práticas letradas realizadas no Colégio Universitário e propor práticas letradas para a melhora das habilidades linguísticas dos alunos de espanhol do Colégio Universitário.

Caso o (a) senhor (a), seu filho participará de atividades de leitura e de escrita durante as aulas de espanhol, as quais serão utilizadas como corpus de análise desse estudo e, também, responderá a um questionário. A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que estuda.

O (a) senhor (a) ou seu filho não receberá remuneração pela participação, pois a mesma poderá contribuir para a melhora nas habilidades linguísticas em língua espanhola e para o desenvolvimento de práticas letradas. Além disso, o senhor está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa.

Eu, _____ (nome do pai/mãe/cuidador)
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho

(nome do filho) sendo que: () aceito que ele participe () não aceito que ele participe

São Luís, ____/____/2017

(Assinatura dos pais ou responsável)

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Corpo Discente

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “La literacidad de alumnos de español del Colegio Universitario: un análisis de experiencia de investigación-acción”, cuyos dados farão parte da tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai.

Realizarei com você, se me autorizar a aplicação de um questionário com seis perguntas e atividades com habilidades linguísticas em língua espanhola, assim como a realização de algumas fotografias.

Ao participar desta pesquisa, você não receberá nenhum tipo de pagamento, pois sua participação será voluntária, assim como não terá despesa alguma durante a participação. Garantimos a você o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. Você tem plena liberdade em recusar a participação da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento sem penalização alguma. Além disso, você deve estar ciente que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e/ou divulgados.

Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa e queira obter informações sobre seu andamento ou opte por desistir de participar da mesma, por favor, comunique sua decisão para que eu possa informá-lo (a) para que eu retire os seus dados.

Thiago Augusto dos Santos de Jesus. Endereço: Rua Nordeste, nº 44, quadra 03, bairro Planalto Turu III, São Luís, Maranhão, CEP: 65066-425, fone: (98) 991786378, ou ainda, pelo e-mail: espanhol.ncl@gmail.com

Declaro que li e compreendi o termo acima e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

ANEXO 4

FICHA DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO POR EXPERTOS

Nombre del experto:

Titulación:

Área de investigación:

Vínculo institucional:

Tema del estudio	La literacidad de alumnos de español del Colegio Universitario: análisis de una experiencia de investigación-acción.
Informantes	Alumnos de la segunda serie de nivel secundario.
Objetivo general	Diseñar prácticas letradas a los alumnos de español del Colegio Universitario, considerando las especificidades de los alumnos.
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnosticar el desempeño de los alumnos de español del Colegio Universitario en las prácticas letradas. 2. Describir las prácticas letradas realizadas por los alumnos de español del Colegio Universitario. 3. Analizar las prácticas letradas de alumnos de español del Colegio Universitario. 4. Indagar a los alumnos de español sobre las prácticas letradas realizadas en el Colegio Universitario. 5. Proponer prácticas letradas para la mejora de las habilidades lingüísticas de los alumnos de español del Colegio Universitario.
Técnica de recogida de datos	Diario de campo y cuestionario.
Preguntas del cuestionario	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo valora las prácticas letradas realizadas en el Colegio Universitario? 2. ¿Qué dificultades tiene para mejorar tu desempeño en las prácticas letradas? 3. ¿Cómo influye la metodología de tu profesor en tu desempeño en las prácticas letradas? 4. ¿Cómo contribuyen las prácticas letradas en tu formación sociocultural? 5. ¿Qué efectos tienen las prácticas letradas en la mejora de tus actividades cotidianas? 6. ¿Cómo realiza las prácticas letradas fuera de la Escuela? 7. ¿Qué prácticas letradas serían adecuadas a tu entorno sociocultural?

Ítems
1. ¿Las preguntas son pertinentes al tema del estudio? Comentarios:
2. ¿Las preguntas son claras y precisas para la recogida de información de los participantes? Comentarios:
3. ¿Las preguntas se relacionan con los objetivos específicos del estudio? Comentarios:
4. ¿Las preguntas son adecuadas al nivel de los sujetos participantes? Comentarios:
5. ¿Las cuestiones proporcionan información relevante para el estudio? Comentarios:
6. ¿Qué otras preguntas podrían ser planteadas para este estudio?

ANEXO 5

DIARIO DE CAMPO

PLANTILLA REGISTRO DE ACTIVIDADES

Nombre: Fecha: Lugar: Tema: Objetivos:				
DESCRIPCIÓN			RECURSOS DIDÁCTICOS	
CONTROL EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES				
Nº de actividad	Contenido	Fecha	Observador	Observaciones

ANEXO 6

CUESTIONARIO ABIERTO

Cuestionario para conocer la opinión del alumnado acerca de las prácticas letradas realizadas en el aula de español del Colegio Universitario.

Este cuestionario forma parte de una investigación en la que se pretende conocer la opinión de los alumnos de español acerca de las prácticas letradas realizadas en el Colegio Universitario. Para ello, solicitamos su colaboración, pues su opinión es muy importante. Lea detenidamente las cuestiones que se plantean y responda. Gracias por su colaboración.

1. ¿Cómo es tu desempeño en las prácticas letradas en el aula de español?
2. ¿Qué prácticas letradas realizan fuera del contexto escolar?
3. ¿Cómo son las prácticas letradas realizadas en el aula de español?
4. ¿Qué efectos producen las prácticas letradas en tu formación ciudadana?
5. ¿Cómo valora las prácticas letradas realizadas en el aula de español?
6. ¿Qué prácticas letradas mejorarían tus habilidades lingüísticas en la lengua española?

ANEXO 7

LA GENERACIÓN SIN HIJOS

Nacer, crecer, reproducirse o plantar un árbol, escribir un libro y tener un hijo son frases hechas que van camino de desaparecer si de describir el ciclo vital en España se trata, especialmente en el caso de la generación millennial o, por hacerlo más sencillo, las personas más jóvenes de nuestra ciudadanía. "Las políticas públicas actuales obligan a los millennials a elegir entre tener un trabajo o tener un hijo", sostiene la especialista en Políticas de Familia María Teresa López en un estudio reciente: Trabajo remunerado y vida familiar en la generación del Milenio: un equilibrio necesario.

Otro informe de 2017, elaborado por el Instituto Demográfico de Austria, reflexiona sobre la posibilidad de que "la falta de hijos haya llegado a su punto máximo en Europa". En concreto, según explican los autores de esta investigación a EL MUNDO, Eva Pauline Beaujouan y Tomas Sobotka, "Italia, España y tal vez Grecia ya son los países europeos más proclives a no tener hijos entre las mujeres que nacieron en la década de los 70". Y continúa la estela.

"La tendencia a no tener hijos en España depende de su economía y de su mercado de trabajo. Si los *millennials* tienen la posibilidad de conseguir trabajos más estables y desarrollar sus carreras esto podría revertirse. Pero, si en la próxima década y la siguiente se prolonga el desempleo, y se siguen deteriorando los puestos de trabajo, es probable que presenciemos un aumento de la falta de hijos. El Gobierno tendría que desarrollar políticas familiares», analizan. Pero Pablo Brusint (22) y Liliana López (32) no tienen demasiadas esperanzas al respecto.

A Pablo, por su edad, se le puede definir como un *millennial* junior. Licenciado en Filosofía, trabaja de teleoperador desde las 15:00 hasta las 23:00 horas y hay en él una mezcla mágica de optimismo y resignación. "Nada te garantiza nada, pero es lo que hay, y yo sé que soy un privilegiado porque gano 1.000 euros al mes y vivo con mis padres. No vi a nadie contento con su carrera en la universidad y no veo a nadie contento tampoco después de terminarla. Dejo la puerta abierta al futuro, pero no me imagino con hijos en absoluto", relata para EL MUNDO en un intercambiador de transportes de la capital, poco antes de empezar su jornada.

Adaptado de *El Mundo*. Acceso el 30 de marzo de 2017

ANEXO 8

TAREA DE COMPRENSIÓN LECTORA

- 1. A través de la lectura de texto, se puede inferir que:**
 - a) La formación académica impide la formación de una familia en España.
 - b) La estabilidad económica es un requisito para que los jóvenes decidan no tener hijos.
 - c) La inestabilidad emocional de los jóvenes motiva la formación de una familia.
 - d) La familia decide sobre el futuro de los jóvenes en la actualidad.
 - e) Los jóvenes españoles anhelan tener hijos tras conseguir un empleo.

- 2. Lo que motiva a los jóvenes no tener hijos es:**
 - a) El coste alto con los gastos para mantener a los niños en España.
 - b) La jornada laboral intensiva de los jóvenes en España.
 - c) La inseguridad de los jóvenes para educar a los niños en la actualidad.
 - d) La crisis en el mercado laboral en España.
 - e) Los sueldos considerados inferiores para la manutención de los gastos de una familia.

- 3. Considerando las informaciones del texto, se puede afirmar que los jóvenes españoles:**
 - a) Están optimistas con las políticas públicas de incentivo familiar.
 - b) Están esperanzados con el crecimiento económico de España.
 - c) Están postergando la idea de tener hijos por los estudios.
 - d) Piensan que los hijos molestan la vida en pareja.
 - e) No piensan formar una familia pese a la estabilidad financiera.

- 4. En la lectura de la noticia, se puede concluir que:**
 - a) Hay jóvenes que no se preocupan por la economía a la hora de tener hijos.
 - b) España es el único país de Europa que los jóvenes resisten a tener hijos.
 - c) Hay otros países de Europa que también resisten a tener hijos.
 - d) La formación académica es mucho más fuerte que el mercado laboral en la decisión de tener hijos.
 - e) Los varones son los que optan no tener hijos mientras que las mujeres anhelan por tenerlos.

- 5. En el discurso del joven español "...Dejo la puerta abierta al futuro, pero no me imagino con hijos en absoluto", es posible deducir que:**
 - a) El joven rechaza cualquier posibilidad de tener hijos futuramente.
 - b) El joven tiene dudas si los hijos pueden molestarlo en el futuro.
 - c) El joven declara severamente su antipatía por los niños.
 - d) El joven no descarta la posibilidad de tener hijos.
 - e) El joven cree que no posee condiciones favorables para tener hijos.

ANEXO 10 DESTREZAS INTEGRADAS

1 Con la música a otra parte

1.1. Lee las opiniones que hemos encontrado en un chat de música.

 **Asunto:** Soy pirata, ¿y qué? **De:** Panchok **Enviado:** 05.01.2007 [03:28]

Sí, soy pirata de CD, ¿y qué? No puedo comprar discos de hasta 22 euros porque sencillamente NO TENGO DINERO PARA COMPRARLOS. ¿Y qué hago? Me gusta mucho la música, si no los pirateo, no puedo escucharlos. ¡Cómo no va a piratear la gente discos pudiendo comprarse una grabadora de CD por 100 euros y los CD vírgenes por HASTA 30 CÉNTIMOS como los compro yo! Además, cuando los artistas ganan dinero de verdad es en los conciertos, no con las ventas de discos. Como decía un cantante de un grupo: "Prefiero tener 1 000 000 de fans con discos piratas que 1000 con discos originales", ¡TOMA YA! ¡DI QUE SÍ!

 **Asunto:** Ya me gustaría **De:** Scarwhop **Enviado:** 20.01.2007 [18:54]

Ya me gustaría a mí tener, como dices en tu artículo, un sueldo de 1200 euros, o, bueno, con una grabadora también me valdría. Pero como no tengo ninguna de las dos cosas, estoy completamente a favor de la piratería, y si las discográficas están en desacuerdo, en lugar de hacer que los "manteros" pierdan el poco dinero que tienen, que presionen a las compañías que fabrican CD para vender, ¿o es que solo se atreven a meterse con el pez "chico"?

 **Asunto:** De acuerdo **De:** Baracunatano **Enviado:** 05.02.2007 [02:45]

Creo que tienes razón, y me parece que todos comparten la misma opinión. Me parece que todos deberían llegar a un acuerdo, deberían dejar de existir los programas como "Kazaa" para bajar música gratis, pero con la condición de que bajen los precios de los discos originales ya que, como tú dices, los precios son excesivos y creo que todos quedarían felices. ¡Ojalá algún día se den cuenta de que la respuesta al problema está muy clara, pero que nadie hace nada para ponerla en marcha!

1.2. Cuando, al dar una opinión, queremos defender una idea, utilizamos un argumento. Con tu compañero define qué es un "argumento" sin mirar el diccionario.

1.2.1. Vuelve a leer las opiniones del chat y extrae las frases que son un argumento, un ejemplo o una cita. Después, escríbelas en uno de estos tres cuadros.

Argumentos	Ejemplos	Citas
¡Cómo no va a piratear...!	Como los compro yo.	Como decía un cantante de un grupo...

 Como habrás podido comprobar, en los mensajes del chat el lenguaje que se utiliza pertenece a la lengua oral aunque esté en forma escrita.

2.2.1. ¿Qué oyentes están a favor y cuáles están en contra?

2.2.2. ^[14] Vuelve a escuchar la grabación. ¿Qué expresiones utilizan para expresar su opinión?

	A favor	En contra	Expresiones utilizadas
Oyente 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Oyente 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Oyente 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Oyente 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Oyente 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Oyente 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Oyente 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2.3. Ya sabéis cómo se expresa acuerdo y desacuerdo, pero vamos a aprender algunas expresiones más. Clasifícalas:

- | | | |
|--|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> No estoy de acuerdo al cien por cien | <input checked="" type="checkbox"/> ¡Claro que sí! | <input checked="" type="checkbox"/> Evidentemente |
| <input checked="" type="checkbox"/> No estoy de acuerdo | <input checked="" type="checkbox"/> ¡Muy bien dicho! | <input checked="" type="checkbox"/> Eso no tiene sentido |
| <input checked="" type="checkbox"/> No lo veo bien | <input checked="" type="checkbox"/> En efecto | <input checked="" type="checkbox"/> Lógico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Estoy de acuerdo | <input checked="" type="checkbox"/> No es que lo vea mal | <input checked="" type="checkbox"/> Es indudable |
| <input checked="" type="checkbox"/> Vale | <input checked="" type="checkbox"/> ¡Por supuesto que no! | <input checked="" type="checkbox"/> Es obvio |
| <input checked="" type="checkbox"/> No lo veo muy claro que digamos | <input checked="" type="checkbox"/> Estoy a favor | <input checked="" type="checkbox"/> Soy de la misma opinión |
| | <input checked="" type="checkbox"/> Puede ser, pero | <input checked="" type="checkbox"/> Yo en eso discrepo |

Expresar acuerdo	Expresar acuerdo parcial	Expresar desacuerdo

2.3.1. Las siguientes expresiones pertenecen al lenguaje coloquial. Algunas son sinónimos de la negación "no" y con las otras expresamos desacuerdo implicando al interlocutor. Clasifícalas en estos dos cuadros.

	Negación enfática	Desacuerdo		Negación enfática	Desacuerdo		Negación enfática	Desacuerdo
• ¡Estás mal de la cabeza!	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	• ¡No digas tonterías!	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	• ¡Eso!	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ¿Y eso, de dónde lo has sacado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• ¡Tú estás loco!	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	• ¡Anda ya!	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Deja de decir chorradas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• ¡Que te crees tú eso!	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• ¡Ni de coña!	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ¡Jamás de los jamases!	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• ¡Nunca en la vida!	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• ¡Ni en broma!	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Eso no tiene ni pies ni cabeza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• Pero ¿qué dices?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• ¡Ni lo sueñes!	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ¡No me vengas con historias!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	• No sabes lo que dices	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	• ¡Estás listo!	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 11

EL PELIGRO DE QUE INTERNET SUSTITUYA AL ESTUDIO Y LA LECTURA

Las conclusiones que arroja el estudio realizado por la OCDE a partir del último informe PISA deben hacer reflexionar no sólo a las autoridades educativas sino a toda la sociedad. Porque la alta dependencia de internet reconocida por los estudiantes españoles está detrás tanto del bajo rendimiento académico y el desinterés por las clases como de algunas alteraciones en la personalidad de los jóvenes, como el aislamiento social o la insatisfacción. Unos efectos preocupantes, producto de lo que puede ser considerado una adicción, que han de ser corregidos antes de que se instalen ante la indiferencia de todos.

Según la OCDE, el 22% de los estudiantes de 15 años pasan, después de salir de sus centros, más de seis horas al día enganchados a internet, un tiempo excesivamente prolongado que les impide dedicarse a otro tipo de actividades. Pero más allá de este porcentaje de jóvenes que hacen un uso extremo de la Red, hay un 69% de ellos que confiesan "sentirse realmente mal" si no están conectados a través de cualquier tipo de pantalla a las redes sociales y al mundo virtual, bien sea para el consumo de series o de videojuegos.

Estos alumnos, explican en su informe los expertos de la OCDE, obtuvieron de media 35 puntos menos en Ciencias que el resto de sus compañeros, tienen mayores probabilidades de llegar tarde o de faltar algún día al instituto, participan menos en clase y reconocen tener menor satisfacción con su vida personal. Es decir, tienen una actitud menos sociable y muestran una mayor tendencia al aislamiento. Una situación que a veces no es conocida por los padres, que en última instancia son los responsables del aumento del número de móviles (*la pantalla* por excelencia desde hace ya algunos años) entre los adolescentes. Según el INE, la mitad de los niños españoles tiene móvil desde los 11 años y, entre 2012 y 2015, el porcentaje de estudiantes que utilizan teléfonos con conexión a la Red ha aumentado un 25%.

Es cierto que nos encontramos ante un problema muy reciente, consecuencia de la rápida penetración de las nuevas tecnologías en los hábitos de consumo diarios, pero aún se está a tiempo de combatir las consecuencias más perniciosas e inmediatas. De la misma manera que nadie duda de la necesidad de un pacto de Estado por la Educación que nazca del consenso político y social, la comunidad educativa debe cobrar conciencia de que urge un compromiso de todos para revertir esta tendencia y limitar, los padres a sus hijos y los profesores a sus alumnos, la utilización del teléfono móvil, y fomentar la lectura y el estudio en unos años tan decisivos para el desarrollo de la personalidad y la formación individual.

La educación de los jóvenes es una responsabilidad compartida entre los padres y los docentes y entre ambos han de encontrarse las soluciones. Los profesores no deben confundir la utilización de las nuevas tecnologías en el aula con una libertad de uso del teléfono en los centros. Por su parte, es cierto que para los padres deben ser conscientes de que han de vigilar el consumo de internet de sus hijos en tiempo y en contenidos. No se trata de demonizar las nuevas tecnologías, pero éstas no deben sustituir al esfuerzo intelectual que requieren la lectura y el estudio, las dos principales herramientas para la consolidación de los conocimientos.

Adaptado de *El Mundo*. Acceso el 21 de abril de 2017

ANEXO 12

TAREA DE COMPRENSIÓN LECTORA

- 1. Considerando las informaciones del texto, la dependencia de internet por los jóvenes puede:**
 - a) Provocar problemas en el desarrollo de habilidades complejas como la escritura.
 - b) Paliar problemas de aprendizaje de todas las áreas de conocimiento y mejorar la concentración en el aula.
 - c) Causar trastornos de personalidad y perjudicar la adquisición de conocimientos en el proceso de aprendizaje.
 - d) Intervenir en la elección de áreas de actuación en el futuro de los jóvenes y aminorar el interés por la búsqueda de conocimientos.
 - e) Cambiar el sistema cognitivo de los jóvenes, imposibilitando el almacenamiento de informaciones en la mente.

- 2. Según la OCDE, el uso excesivo de internet por los jóvenes está convirtiéndose en:**
 - a) Una solución para la inclusión en el mundo virtual.
 - b) Un problema para padres y educadores.
 - c) Un canal para desarrollar otras habilidades cognitivas.
 - d) Una amenaza para la clase tradicional de las escuelas.
 - e) Una adicción perjudicial a la salud mental de los jóvenes.

- 3. En el texto se menciona que la culpa del manejo temprano de los móviles por los jóvenes es:**
 - a) El nuevo modelo educacional adoptado por las instituciones educativas.
 - b) Las aplicaciones disponibles en los móviles para facilitar la comunicación en red.
 - c) Los padres que facilitan el acceso a las herramientas digitales.
 - d) La necesidad de comunicarse con personas de otros lugares.
 - e) La demanda de oferta de móviles accesibles a la sociedad.

- 4. A través de la lectura del texto, es posible afirmar que el enunciatario imprime en su discurso con respecto al problema de internet a los jóvenes un tono de:**
 - a) Obligación
 - b) Indiferencia
 - c) Asombro
 - d) Incertidumbre
 - e) Desconfianza

- 5. Al final del texto, el lector puede sacar la conclusión en relación al tema de los peligros de internet:**
 - a) Los padres no deben ofrecer las herramientas digitales a sus hijos.
 - b) Los profesores deben impedir el uso de móviles en el aula.
 - c) Las nuevas tecnologías constituyen las únicas vías de adquisición de conocimientos.
 - d) Las nuevas tecnologías no reemplazan la lectura como habilidad lingüística para adquisición de conocimientos.
 - e) La familia debe ocuparse de la educación de los jóvenes y no responsabilizarse solamente la escuela.

- 6. Según el texto, el mayor problema que puede ocasionar las nuevas tecnologías a los jóvenes es:**
 - a) La dificultad con el desarrollo de la escritura;
 - b) El aislamiento social;
 - c) El acoso sexual;
 - d) El estímulo a la violencia a través de juegos.
 - e) El bloqueo afectivo entre padres e hijos.

ANEXO 13

TAREA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ANÁLISIS GRAMATICAL

Joseph E. Stiglitz. Premio Nobel de Economía 2001

Joseph E. Stiglitz no es, desde luego, el antiglobalizador al uso: es economista, es estadounidense, mandó en el Banco Mundial, asesoró al presidente de EE. UU y, encima, ¡es premio Nobel de Economía! Su crítica a la actual globalización económica, pues, tiene detrás un sólido aval de credibilidad. Una crítica que, en sus labios, suena casi como una obviedad luminosa, muy brillantemente argumentada, en su libro *El malestar en la globalización* (Taurus). De todos modos, alguna parte de sus propuestas, como la de retirar subvenciones a ciertos sectores de Occidente, seguro que no es muy aplaudida por otros antiglobalizadores tipo José Boyé, por ejemplo. Charlamos de todo eso mientras él desayunaba, en un hotel de Barcelona, un plato de macedonia de frutas frescas y café con leche. No dejó de sonreír durante todo el rato. Por otro lado, le comenté que el gran especulador George Soros ha ensalzado su tesis. “Porque ya no es un especulador – me aclaró, jovial - : Soros ha visto la peligrosa inestabilidad del sistema financiero global y coincide conmigo en la necesidad de buscar un sistema más estable, más justo”. ¿Vendrá la solución, al final, de los megafinancieros conversos?

(Vitor Amela, Ima Sanchís y Lluís Amiguet: *Haciendo La Contra. Las 101 mejores entrevistas comentadas*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 2003: 371)

- a) **La primera frase (“Joseph Stiglitz...Economía”) contiene dos conectores: ¿podéis reconocerlos y clasificarlos?**
- b) **Si omitimos esos conectores, como en esta versión modificada del mismo párrafo, ¿qué efectos se producen en la interpretación del texto?**
- c) **Compara ahora el mismo primer párrafo de la entrevista con esta nueva versión (que sigue manteniendo la misma información objetiva). Comenta el efecto de los cambios que se han efectuado:**

Joseph Stiglitz no es el antiglobalizador al uso: es economista, mandó en el Banco Mundial, asesoró al presidente de EE.UU, es, desde luego, premio Nobel de Economía y, encima, es estadounidense.

- d) **¿Qué tienen en común y en qué se diferencian estos dos conectores que aparecen en el texto: *de todos modos* y *por otro lado*?**
- e) **¿Qué podemos decir sobre la conjunción “y”, en función de conector discursivo, que aparece al final de la antepenúltima línea?**

ANEXO 14 TAREA DE COMPRENSIÓN LECTORA Y ANÁLISIS GRAMATICAL

1. Lee la siguiente entrevista abajo y después contesta a las preguntas siguientes:

El guardia civil y la abertzale

Jesús, buenas noches.

Buenas noches,

¿De qué hablamos, Jesús?

Del chico este, del compañero que está saliendo con una chica que es abertzale...

¿Del guardia civil?

Exactamente. Yo también soy guardia y estoy saliendo con una chica que está votando a Esquerra Republicana.

Aaah...

De todas formas nos llevamos absolutamente bien.

O sea que es una chica independentista.

Sí, exactamente... y nos casamos en agosto.

¿Qué me dices!

En agosto nos casamos.

¿Ah, sí? ¿Tú de dónde eres, Jesús?

Yo soy de Cuenca.

De Cuenca, ¿y vives en Cataluña?

Exactamente.

¿Ha habido algún tipo de problema con las amistades o con la familia?

Nada de nada, ningún problema. Simplemente, que ella se ha dado cuenta de cómo era y se ha amoldado ella más a mí que yo a ella.

Por tanto, ¿qué consejo le darías a ese chico? Porque él sí lo vivía como un problema.

Pues yo qué sé. Si esta chica es demasiado acérrima en sus ideas... Quizá puedan amoldar sus ideas. Sin forzarla, ni mucho menos.

¿En qué idioma va a ser la boda?

En castellano.

(Gemma Nierga: *Hablar por hablar*. Barcelona: Planeta, 1996: 240-241).

- El primer conector que encontramos en el texto es el adverbio *también*. ¿Cómo explicamos su función de conexión? ¿Qué elementos conecta y qué tipo de conexión establece: lógico-semántica, pragmática, interactiva?**
- El segundo conector que aparece es la conjunción copulativa *Y*. El texto presenta cuatro ocurrencias de esta conjunción, que designaremos como *Y1*, *Y2*, *Y3* e *Y4*. Comentad las propiedades de cada una de ellas.**
- Señala los conectores que establecen una relación lógico-semántica y explícalos: categoría gramatical a la que pertenecen, proposiciones que conectan, tipo de conexión que establecen.**

- d) Los tres últimos conectores que quedan son estos: *simplemente*, *pues* y *ni mucho menos*. ¿Qué tienen en común y qué es distintivo de cada uno de ellos, desde el punto de vista de la función que desempeñan?

ANEXO 15

TAREA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

Usted va a escuchar tres propagandas de diferentes productos y después elija la opción correcta para cada pregunta. El audio se repite dos veces.

Propaganda 1

1. **En la propaganda de la leche “La Serenísima” ...**
 - a. Se dice que la leche no es un alimento completo.
 - b. Se destaca la nueva fórmula con vitamina B9.
 - c. Se restringe la edad de los niños para consumir el producto.

2. **Según la propaganda, el beneficio del ácido fólico es...**
 - a. Fortalecer los huesos y los músculos durante la fase del crecimiento.
 - b. Garantizar un buen funcionamiento del intestino.
 - c. Proporcionar la correcta formación de los glóbulos rojos y de las proteínas estructurales.

Propaganda 2

3. **La ventaja de la operadora telefónica “Movistar” es...**
 - a. Consultar su saldo gratuitamente a cualquier hora del día.
 - b. Cambiar sus puntajes por otros teléfonos móviles.
 - c. Realizar llamadas ilimitadas para cualquier teléfono de la misma operadora.

4. **La promoción de Movistar es...**
 - a. Para clientes prepago y pos pago.
 - b. Para clientes que realizan recargas mínimas de 20 soles peruanos.
 - c. Para clientes con más de un año de fidelización con la operadora.

Propaganda 3

5. **La propaganda del producto está más volcada...**
 - a. Para el verano
 - b. Para el invierno
 - c. Para la primavera

6. **Los ingredientes de la Yerba Mate Campesino son...**
 - a. Anís y manzanilla
 - b. Canela y limón
 - c. Menta y boldo

ANEXO 16

EXAMEN DE COMPRENSIÓN LECTORA

Lee el texto abajo y luego señala la opción correcta.

¿Triglicéridos elevados? ¿Qué comer y qué no?

Al ingerir alimentos, el organismo utiliza los nutrientes necesarios para obtener energía y realizar las funciones vitales. Cuando el individuo come en exceso y es sedentario, el excedente de energía se atesora en forma de triglicéridos en el tejido adiposo. Los triglicéridos circulan en el torrente sanguíneo unidos a las lipoproteínas hacia los tejidos. Se depositan en el hígado y en el músculo para ser utilizados como fuente de energía y de esta manera, cubrir las necesidades energéticas. Al realizar ejercicio, el músculo utiliza primero las reservas de glucógeno (azúcares) que se agotan rápidamente y luego los triglicéridos. Si la persona es sedentaria, acumula el exceso de triglicéridos en el músculo y esta condición genera alteraciones metabólicas.

Se considera que los triglicéridos en sangre son normales cuando el valor es inferior a 150 mg/dl. El aumento de triglicéridos (hipertrigliceridemia) es considerado un factor de riesgo independiente de otras variables, es decir, aumenta las probabilidades de tener un infarto de miocardio o un Accidente cerebrovascular (ACV). Asimismo, el hallazgo de hipertrigliceridemia post prandial (después de comer), se ha postulado como un nuevo factor de riesgo cardiovascular. Esta condición se presenta luego de consumir comidas muy abundantes, ricas en azúcares y grasas que favorecen un aumento transitorio de los niveles de triglicéridos con un impacto negativo en el metabolismo de la glucosa: favorece la resistencia a la insulina especialmente en personas con síndrome metabólico.

Asimismo, los individuos con sobrepeso y distribución de grasa a nivel abdominal, definida por un perímetro de cintura superior a 88 cm en la mujer y mayor a 102 cm en el hombre, pueden presentar más riesgo de desarrollar diabetes y alteraciones en el perfil de lípidos, conocida como "dislipemia aterogénica". Se caracteriza por la asociación de HDL bajo, triglicéridos elevados, LDL pequeñas y densas y niveles elevados de APO B (apolipoproteína B). Los niveles de LDL pueden ser normales, pero al ser partículas de menor tamaño y estar "cargadas" de lípidos, favorecen la formación de placas ateroscleróticas al invadir el endotelio (capa interna de la arteria) y aumentan de esta manera, el riesgo de infarto.

Si existe obesidad abdominal, es necesario abordar un plan nutricional para lograr el descenso de peso, limitar los azúcares simples, bebidas y jugos azucarados, harinas refinadas, dulces, galletitas, pan blanco, así como reducir el consumo de comidas hipercalóricas ricas en grasas. Además, modificar los hábitos alimentarios: evitar el picoteo de golosinas o galletitas, reducir el tamaño de la porción, no saltar comidas para evitar el descontrol. El plan debe ajustarse a las necesidades individuales para lograr el descenso de peso y promover el consumo de fibras, presentes en frutas, verduras y cereales integrales, pescado, carnes magras y lácteos descremados. Además, debe eliminar el alcohol (cerveza, vino, bebidas blancas, etc.) dado que su consumo impacta significativamente en los valores de triglicéridos.

Adaptado de *La Nación*. Acceso el 20 de junio de 2017

1. Según el texto, la acumulación de triglicéridos en el tejido adiposo ocurre a través de:

- a) Un trastorno alimentar que la persona adquirió de una herencia genética.
- b) La falta de ejercicios físicos y del consumo abundante de alimentos hipercalóricos.
- c) Un consumo exagerado de bebidas alcohólicas.
- d) La dosis de suplementos alimentares para aumentar la energía en los músculos.
- e) La falta de alimentos ricos en grasas no saturadas y azúcares.

2. Para ejercer las funciones energéticas, los triglicéridos:

- a) No se absuelven en el organismo, porque poseen una cantidad grande de grasas saturadas.
- b) Actúan primeramente en la región ósea.
- c) Necesitan dividirse en partículas menores de grasas saturadas.
- d) Se articulan juntamente con lipoideos y proteínas en la corriente sanguínea.
- e) Tardan demasiado para la realización de las funciones metabólicas.

3. La región del cuerpo humano que los triglicéridos afectan es:

- a) El cerebro
- b) El estómago
- c) La piel
- d) Los huesos
- e) El corazón

4. La función del conector “Asimismo” en el texto es:

- a) Establecer una relación lógico-semántica de posterioridad entre los eventos descritos en la relación discursiva.
- b) Expresar una valoración subjetiva del enunciador acerca del tema abordado en el texto.
- c) Establecer una comparación de argumentos contradictorios en relación al tema de la acumulación de los triglicéridos.
- d) Establecer una relación de adición, complementando los argumentos del párrafo anterior.
- e) Establecer una relación lógico-semántica de consecuencia con lo expuesto en el párrafo anterior.

Lee la viñeta abajo y analiza los ítems como sentencias correctas o falsas.



Adaptado de <http://www.euribor.com.es/foro/economia-bolsa-y-actualidad/24748-vineta-de-corrupcion-del-dia.html>. Acceso el 20 de junio de 2017.

5. El hombre no cree que el nivel de corrupción es proporcional a la cantidad de políticos.
6. El hombre utiliza un tono de advertencia al utilizar la frase: ¡Mujer, no generalices!
7. Es posible reemplazar “**a lo largo**” por “después” sin alteración de sentido.
8. El demostrativo “**Eso**” en el discurso de la señora tiene valor anafórico por referirse a una información mencionada anteriormente por su esposo.
9. La palabra **precisamente** expresa un valor modal.
10. Ambos discursos establecen una definitud con relación al número de políticos.

ANEXO 17 DESTREZAS INTEGRADAS Y USO GRAMATICAL

2.1.1.  **Ahora, comenta los resultados con tu compañero. Cuéntale, después, cuál ha sido el peor viaje de tu vida.**

2.2.  **Escucha la siguiente conversación y marca lo que sea verdadero o falso. Justifica tu respuesta.**

	Verdadero	Falso
1. Elena y su pareja llegaron el sábado a la sierra de Ronda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Elena se alojó en un cortijo "con encanto".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Visitaron la catedral de Málaga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Paula fue de camping.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. En la costa levantina hizo muy mal tiempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Paula y su pareja hicieron autoestop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3.  **alumno a**
Averigua dónde pasó las últimas vacaciones tu compañero y qué tal le fueron. A continuación, tienes unas consignas para formularle preguntas adecuadas. Tu compañero tiene las respuestas.

- Lugar de vacaciones
¿Adónde fuiste las últimas vacaciones?
- Día de salida
- Medio de transporte
- Duración del viaje
- Personas que te acompañaron
- Alojamiento
- Actividades
- Duración de la estancia
- Valoración

alumno b
Contesta a tu compañero, de acuerdo a los símbolos que aparecen más abajo.

-  Fui a Mallorca.
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

42  Cuarenta y dos

UNIDAD 3 PRISMA

2.4.  Todo viajero que se precie tiene un cuaderno de viajes con fotos y recuerdos de anécdotas vividas. ¿Por qué no les cuentas a tus compañeros el viaje tan maravilloso que hiciste? Si quieres, puedes acompañar tu relato con algunas de tus fotos. Aquí tienes una lista de verbos que puedes usar:

- | | | | |
|----------|-------------|---------|-------------|
| Salir de | Alojarse en | Comer | Conocer (a) |
| Llegar a | Visitar | Beber | Volver |
| Estar en | Ver | Comprar | Gustar |

A vueltas con el pasado **3**

3.1.  Vas a escuchar a algunos turistas que hablan de sus viajes por Sudamérica. Pon atención porque hay un verbo que repiten todos. ¿Cuál?

3.1.1.  ¿En cuál de estas tres estructuras aparece? Márcala.

1. volver + gerundio 2. volver a + infinitivo 3. volver + participio

3.1.2.  ¿Qué crees que expresa esta construcción? Elige una opción. Si es necesario, puedes escuchar de nuevo la audición.

Expresa...

- ...futuro
 ...que algo nos gusta
 ...que regresamos a un sitio
 ...repetición de una acción
 ...que hacemos algo por primera vez

3.1.3.  Escucha de nuevo a los turistas, y escribe en la tabla qué es lo que volvieron a hacer durante sus vacaciones.

Volvió a...

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

3.2.  ¿Y tú?, ¿has repetido algún viaje o alguna actividad en tus últimas vacaciones? Escríbelo y, luego, cuéntaselo a tus compañeros.

Estuve en el museo Picasso el año pasado y ayer volví a visitarlo porque la primera vez me gustó mucho.



Llegué, vi y... me volví **4**

4.1.   Vamos a seguir hablando de viajes, pero ahora de otros muy distintos, de los que tiene que hacer mucha gente, obligada por la necesidad, en busca de un futuro mejor. Vas a escuchar a algunas personas que cuentan sus experiencias como emigrantes; toma nota, en la tabla que tienes, de los países de origen y de acogida de cada una de ellas.

	País de origen	País de acogida
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

4.1.1.   Vuelve a escuchar, pero ahora fíjate en cuánto tiempo estuvieron fuera de su país y en lo que hicieron durante ese tiempo para ganarse la vida.



	Duración	Actividad
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

4.1.2.   ¿Y tú?, ¿conoces a alguna persona que haya vuelto a su país después de haber probado fortuna en otro?, ¿cómo fue su experiencia? Cuéntaselo a tus compañeros.

4.1.3.   ¿Cómo imaginas el tema de la inmigración en España? Antes de leer el texto, di si estas afirmaciones son verdaderas o falsas. Luego lee el texto y, si es necesario, rectifica tus respuestas.

Antes de leer			Después de leer	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. España es uno de los países de Europa con mayor número de inmigrantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Los inmigrantes desempeñan trabajos poco cualificados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Las mujeres se dedican, mayoritariamente, al comercio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Es frecuente que habiten en viviendas muy poco acondicionadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. España es uno de los países más xenófobos del mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONTINÚA 