

Lectura crítica: ¿habilidad o práctica social?
**Formas de lectura de dos estudiantes de un curso de Español con Fines
Académicos**

Presentado por:
Yerly Paola Duarte Nieves
Fabián Armando Merchán Castro

Asesora:
Fanny Blandón Ramírez

**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera**

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera
Bogotá, D.C., 2023

Agradecimientos

A nuestros familiares, amigos, profesores y compañeros por apoyarnos durante el proceso.

A nuestra asesora Fanny Blandón Ramírez por su especial entusiasmo y altruismo en la construcción de este trabajo a través de constantes diálogos de reflexión que nos permitieron dar un nuevo significado a nuestra práctica docente.

Al Centro Javeriano de Interculturalidad y Plurilingüismo por ofrecer sus instalaciones y acompañamiento para llevar a cabo el desarrollo de esta investigación.

*Leer no es solo leer un texto, descifrar
signos, recorrer líneas, explorar páginas,
atravesar un sentido; no es solo la
comuni3n abstracta entre autor y lector,
la boda mística de la Idea y el Oído. Es,
al mismo tiempo, el ruido del metro, o el
bamboleo de un vag3n de ferrocarril, o el
calor del sol en una playa y los ni3os que
juegan un poco m3s lejos, o la sensaci3n
del agua caliente en la ba3era, o la
espera del sue3o.*

Georges Perec

Nota de advertencia

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Solo velará por que no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Artículo 23, Resolución N.º 13 del 6 de julio de 1946,

por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y

Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

Tabla de contenido

Resumen.....	6
Índice de siglas.....	8
Lista de figuras y de tablas.....	9
1. Ámbito de la investigación	10
2. Justificación	12
3. Hechos problemáticos.....	13
4. Objetivo general.....	14
4.1. Objetivos específicos.....	14
5. Estado de la cuestión.....	15
5.1. Lectura como habilidad en L2.....	15
5.2. Lectura crítica como práctica en L2.....	18
5.3. La lectura y el análisis del discurso en L2	21
6. Marco teórico.....	24
6.1. Nuevos Estudios de Literacidad.....	24
6.1.1. <i>Lectura crítica en NEL</i>	26
6.1.2. <i>Literacidades académicas en L2</i>	26
6.1.3. <i>Prácticas lectoras académicas en L2</i>	27
6.1.4. <i>Análisis crítico del discurso</i>	29
6.2. Lectura como habilidad en L2.....	31
6.2.1. <i>Lectura como habilidad en L2: características de su enseñanza</i>	32
6.3. Español con fines académicos.....	36
6.3.1. <i>Español con fines académicos: características de su enseñanza</i>	37
7. Marco metodológico	40
7.1. Tipo de investigación	40
7.2. Enfoque de la investigación	41
7.3. Fases de la investigación	42

7.4. Instrumentos de recolección de datos.....	43
7.4.1. <i>Observación no participante</i>	43
7.4.2 <i>Entrevista semiestructurada</i>	44
7.5. Población.....	45
7.6. Recolección y organización de la información	46
7.7. Categorías de análisis	47
8. Análisis	49
8.1. Categoría 1. Análisis del discurso	50
8.1.1. <i>Subcategoría 1: identidad</i>	50
8.1.2. <i>Subcategoría 2: ideología</i>	54
8.2. Categoría 2: prácticas lectoras académicas	58
8.2.1. <i>Subcategoría 1: interpretación</i>	58
9. Ruta reflexiva.....	62
10. Conclusiones	66
11. Limitaciones.....	68
Referencias.....	69
Anexos	77
Anexo 1: Ficha observación de clases.....	77
Anexo 2: Guion	81
Anexo 3: Transcripción de entrevistas	85
Anexo 4: Consentimiento informado	111
Anexo 5: Tabla de clasificación de subcategorías por colores.....	112

Resumen

La presente investigación se inscribe en los desarrollos que propone la lingüística aplicada para la enseñanza del español con fines académicos. Utilizando una metodología cualitativa, se busca identificar las características que conforman la lectura crítica, partiendo de la premisa de que su comprensión ha sido objeto de confusión al ser considerada tanto una habilidad como una práctica social. Como método se asumió el análisis temático, se realizó una revisión de literatura y se complementó con técnicas de recolección de datos, como la observación no participante en una clase de español con fines académicos y las entrevistas a un docente y dos estudiantes de origen vietnamita. Utilizando los *nuevos estudios de literacidad* como marco teórico, se encontró que la categoría de literacidades académicas proporciona la ruta de análisis de los datos desde las subcategorías de identidad, ideología e interpretación. A partir de los hallazgos, se sugiere una ruta reflexiva para los docentes a la hora de plantear actividades de lectura en clase, con el objetivo de visibilizar la postura crítica de los estudiantes.

Palabras clave: lingüística aplicada, español con fines académicos, lectura crítica, nuevos estudios de literacidad, literacidades académicas.

Abstract

The present research is based on the developments proposed by applied linguistics for the teaching of Spanish for academic purposes. It is framed in a qualitative methodology to identify the characteristics that shape critical reading, starting from the premise that its understanding has been surrounded by confusion when naming it as a skill or as a social practice. As a method, thematic analysis was assumed, starting with a literature review, and then complementing it with some data collection techniques such as non-participant observation in a Spanish setting for academic purposes, classes and interviews with a teacher and two Vietnamese students. Using New Literacies Studies as a theoretical framework in the category of academic literacies, a route was outlined for analyzing the data from the subcategories of identity, ideology and interpretation. Based on the findings, a roadmap is proposed to be followed by teachers when proposing reading activities in class, in order to develop critical stances in students.

Keywords: Applied linguistics, Spanish for academic purposes, critical reading, New literacy studies, academic literacies.

Índice de siglas

ACD: Análisis Crítico del Discurso

CEJIP: Centro Javeriano de Interculturalidad y Plurilingüismo

CRCT: Critical Reading Comprehension Test

EFA: Español con Fines Académicos

IFA: Inglés con Fines Académicos

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

NEL: Nuevos Estudios de Literacidad

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PUJ: Pontificia Universidad Javeriana

Lista de figuras y de tablas

Tablas

Tabla 1. Síntesis del estado de la cuestión

Tabla 2. Cuadro contrastivo entre la lectura crítica como una práctica social y la lectura como una habilidad

Tabla 3. Matriz categorías de análisis con base en los NEL

Figuras

Figura 1. Prácticas lectoras académicas en el aula

Figura 2. Lectura en EFA

Figura 3. Cuadro de clasificación: análisis de la información

Figura 4. Ruta reflexiva lectura crítica

1. Ámbito de la investigación

En los últimos años, se han observado algunos progresos relacionados con la alfabetización. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), el 86 % de la población global sabe leer y escribir y un porcentaje desconocido de estos lectores puede hacerlo en dos o más idiomas. En consecuencia, la lectura en segunda lengua (L2) toma cada vez más relevancia en los procesos de formación académica gracias al aumento de estudiantes inmigrantes y de minorías lingüísticas en los principales sistemas educativos de lengua materna (L1) a nivel mundial (Jiang *et al.*, 2020).

A modo de ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020), en su reporte *Education at a Glance 2020*, menciona que 5,6 millones de estudiantes de educación terciaria alrededor del mundo hicieron parte de un programa de movilidad académica. En el caso de las universidades de América Latina y el Caribe, el porcentaje de estudiantes ha venido experimentando un aumento, pasando de un 2,05 % a un 2,3 % entre los años 2012 y 2017, de acuerdo con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2019). En el caso de Colombia, existen tres tipos de oferta de intercambio para estudiantes foráneos: el primero es semestral y permite cursar uno o dos periodos académicos, el segundo es de doble titulación y el tercero ofrece programas completos de pregrado y posgrado. Según un informe realizado por el Ministerio de Educación de Colombia (2019) el 38% de los estudiantes no nativos que adelantan sus estudios en el país provienen de América del Norte, 33 % de Europa, 22 % de Sudamérica, 5% de Centro América y el Caribe y 1% de Asia y Oceanía.

Dichos aprendientes están expuestos a textos que requieren una reflexión y evaluación de su contenido. Esto se logra por medio de la lectura crítica, que contribuye no solo a mejorar su desempeño académico, sino a desarrollar una responsabilidad social en sus

campos de especialidad. Según Moore (2013), los estudiantes extranjeros, además de adquirir las habilidades comunicativas de la lengua meta, necesitan desarrollar una comprensión de lo que significa pensar y leer críticamente al enfrentarse a textos de diversa índole. De ese modo, Wallace (2003) afirma que la lectura crítica en L2 requiere una postura analítica, es decir, ir más allá de una comprensión literal para identificar el significado del texto, sintetizarlo, evaluarlo y reinterpretarlo a partir de las diferentes identidades sociales del lector y el intercambio entre sus conocimientos previos y los nuevos adquiridos a través de su L1 y L2.

Por esta razón, los estudiantes no nativos necesitan conocer los diferentes géneros académicos, ya que estos varían según la lengua en que estén escritos. Por lo tanto, el curso *Español con Fines Académicos* [EFA] adquiere importancia en el contexto universitario colombiano, ya que prepara a los estudiantes extranjeros para comprender y producir textos en un ambiente académico real (Pastor Cesteros, 2006). En Bogotá, algunas de las universidades que cuentan con un programa EFA son la Universidad de los Andes, la Universidad Externado de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Esta última cuenta con el Centro Javeriano de Interculturalidad y Plurilingüismo (CEJIP), fundado en el año 2020. Entre sus objetivos se encuentra el desarrollo y fortalecimiento de las competencias y habilidades en inglés y español como lenguas extranjeras, por ejemplo, el curso EFA tiene una duración de 30 a 60 horas y los estudiantes requieren para su ingreso un nivel B1.1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El curso está enfocado en el reconocimiento de los diferentes géneros discursivos académicos y el desarrollo de destrezas en lectoescritura. En relación con los aspectos pedagógicos, los textos para la clase son seleccionados de manera conjunta entre el estudiante y el profesor para responder a las necesidades particulares del aprendiente según su campo de especialidad (CEJIP, 2022).

2. Justificación

Actualmente, se estima que casi 24 millones de personas estudian español como lengua extranjera debido a su impacto socioeconómico y cultural (Instituto Cervantes, 2021). De ahí que algunos estudiantes, cuya L1 no es el español realizan intercambios en universidades de habla hispana, despertando su interés por aprender esta lengua con fines académicos. Esto ha incentivado estudios en temas como la escritura académica y el discurso oral (la lengua vehicular usada en las clases), el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras y las necesidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes en movilidad académica, que en ocasiones conllevan choques interculturales (Pastor Cesteros y Ferreira, 2018).

De allí la pertinencia de esta investigación, ya que en el estado de la cuestión encontramos que la lectura crítica ha sido poco abordada en EFA, dado que los cursos adoptan el enfoque comunicativo que prioriza la práctica oral, así como la enseñanza de la gramática y los diferentes géneros y tipologías textuales. Además, los estudios realizados hasta el momento en este ámbito conciben la lectura como una habilidad de pensamiento superior que solo se adquiere en el contexto académico a través de una serie de estrategias enseñadas por el profesor.

En contraposición, se han realizado estudios principalmente sobre la enseñanza del inglés como L2, los cuales siguen la postura teórica de los nuevos estudios de literacidad (NEL), que definen la lectura crítica como una práctica social que cuestiona e interpreta los textos a través de las experiencias del lector. Se plantea aquí una confusión: ¿acaso la lectura crítica no puede ser, al mismo tiempo, una habilidad y una práctica social? Así, este estudio aporta un contraste entre las dos perspectivas que han sido usadas en la enseñanza de la lectura crítica académica en L2. Para ello, delimitamos lo que se entiende por lectura como habilidad y lectura como práctica social. Una vez aclarado el significado y el propósito de la

lectura crítica, el docente podrá reflexionar acerca de las prácticas que se llevan a cabo en el aula.

Es importante que el docente tenga claro cuál es el propósito de una lectura crítica y genere diálogos de reflexión y de concientización basados en las problemáticas actuales, teniendo en cuenta el contexto histórico y socioeconómico. Esto permitirá acercar a los estudiantes a la realidad del país en el que se encuentren y fomentar una postura crítica desde su campo de especialidad, ya que como señala Nakata (2007), los lingüistas aplicados no podemos limitarnos a la enseñanza de las lenguas de manera descontextualizada e ignorar las relaciones de poder que generan fenómenos de desigualdad, los cuales se esconden en el lenguaje y en el discurso.

3. Hechos problemáticos

Los estudiantes que realizan intercambios universitarios en entornos diferentes a su L1 tienden a ser percibidos por los docentes como lectores no críticos, dado que presentan dificultades al enfrentarse a géneros discursivos de una tradición académica distinta a la suya; en consecuencia, se genera discriminación en torno a su nivel de lengua y conocimientos (Maunsell, 2020; Kofman *et al.*, 2016; Zin *et al.*, 2014; Roy y Schafer, 2015). Con el fin de contrarrestar las “deficiencias” de los lectores en L2, algunos cursos dirigen su atención en mejorar la comprensión del vocabulario y las estructuras gramaticales, así como en la enseñanza de estrategias, para identificar la idea principal del texto, que está sujeta a una norma que solo considera una interpretación válida. En otras palabras, dichos cursos conciben la lectura como una habilidad descontextualizada enfocada en mejorar el desempeño académico de los estudiantes, en lugar de una práctica emancipadora que evalúa las representaciones sociales ocultas en los textos.

En contraposición, estudios realizados en su mayoría en inglés y francés como L2, consideran que el problema no solo se reduce a un conjunto de habilidades aprendidas

mecánicamente, sino que tiene que ver también con la concepción de lectura adoptada en los cursos para su enseñanza (Castaño y Correa, 2021; Valero *et al.*, 2015; Roy y Schafer 2015; Toh, 2011). Dada esta condición, entienden la lectura crítica como una práctica social cuyo sentido está estrechamente relacionado con el reconocimiento de los saberes y experiencias culturales de los estudiantes, que inciden en la manera en que se acercan al texto para hacer su propia interpretación.

Teniendo en cuenta la problemática presentada y al hacer una revisión de antecedentes, es preciso realizar un contraste entre lo que significa asumir la lectura como una habilidad y la lectura como una práctica social, ya que estas dos posiciones generan confusión en el espacio académico, por tanto, es pertinente aclarar el significado y el uso de la lectura crítica en el contexto del EFA. Así, la presente investigación propone, responder a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las formas de lectura crítica en dos estudiantes vietnamitas del curso de EFA del Centro Javeriano de Interculturalidad y Plurilingüismo desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad?

4. Objetivo general

Analizar las formas de lectura crítica de dos estudiantes del curso de EFA del CEJIP desde la perspectiva teórica de los nuevos estudios de literacidad, con el fin de proponer una ruta reflexiva para el proceso lector.

4.1. Objetivos específicos

1. Identificar las formas de lectura crítica de dos estudiantes del curso de EFA del CEJIP desde la perspectiva teórica de los nuevos estudios de literacidad.
2. Describir dichas formas de lectura crítica de los estudiantes del curso de EFA del CEJIP desde la perspectiva teórica de los nuevos estudios de literacidad.

3. Proponer una ruta reflexiva para el curso de EFA del CEJIP a través de la teoría de los nuevos estudios de literacidad y del análisis de las formas de lectura crítica de los dos estudiantes implicados en la investigación.

5. Estado de la cuestión

Para responder a la pregunta de investigación, es necesario comprender qué se entiende por lectura como habilidad y lectura crítica como práctica. A partir de la clasificación de investigaciones que abordan la comprensión lectora académica en L2/ ELE. Así, es posible establecer una diferencia entre estas dos posturas teóricas según sus tipos de enseñanza y procesos de evaluación. Para ello, se presentan tres categorías de análisis que dan cuenta de la manera en que es abordada la problemática ya mencionada: 1) *Lectura como habilidad en L2*, 2) *Lectura crítica como práctica en L2* y 3) *La lectura y el análisis del discurso en L2*.

5.1. Lectura como habilidad en L2

Autores como Bartu (2001), Hennings (1999), Rapp *et al.* (2007), Rubin (1993) y Zin *et al.* (2014) entienden la lectura y el pensamiento crítico como habilidades que tienen una relación bidireccional con la lectura crítica en la medida en que implican la construcción de significados que requieren de procesos cognitivos complejos, ya que se ocupan de la comprensión de conceptos e ideas del texto.

Zin *et al.* (2014) aplicaron una prueba de comprensión de lectura crítica (CRCT) a 295 estudiantes malasios de primer y segundo año de inglés como L2 inscritos en cursos específicos de arquitectura, ingeniería, administración e informática. Los hallazgos confirmaron la hipótesis de un bajo desempeño en las habilidades de pensamiento y lectura crítica a nivel terciario, por lo cual los investigadores consideraron pertinente una reestructuración en el plan de estudios del Ministerio de Educación de Malasia para fomentar

el pensamiento crítico, la enseñanza de habilidades de lectura y mejorar las competencias lingüísticas en L2 en la educación secundaria y terciaria.

Kofman *et al.* (2016) argumentan que la lectura de textos especializados requiere un conocimiento de la competencia gramatical que atribuye significado a las palabras para iniciar el proceso inferencial. En ese sentido, según Úso-Juan (2011), los lectores de L2 deben aprender a utilizar diferentes estrategias de lectura para lograr decodificar los textos y mejorar sus problemas de interpretación. Debido a lo anterior, los autores analizaron las actividades y la metodología de un material didáctico de estrategias de comprensión lectora en ELE, en el marco de un curso preparatorio de la universidad UNLaR de Argentina para estudiantes de origen chino y haitiano, quienes señalaron dificultades a la hora de leer textos académicos.

Los autores identificaron la necesidad de dictar un taller basado en las estrategias de lectura comprensiva de Elosúa y García (citados por Kofman *et al.*, 2016), que comprenden la *focalización* para extraer las ideas principales; la *organización del texto*, es decir, parafrasearlo en palabras propias para facilitar su comprensión; la *resolución de problemas* que se dan durante la lectura y las estrategias de *elaboración* que hacen referencia a la inclusión de los conocimientos previos del lector. Al final del taller se realizó un examen final que evaluó el criterio de *lectura comprensiva*, en el cual el 90 % de los examinados lograron identificar información específica en el texto, pero no lograron parafrasearla, dado que carecían de vocabulario para hacerlo. El estudio concluye que es indispensable profundizar en el uso de estrategias de lectura comprensiva que a su vez refuercen las estructuras gramaticales.

Asimismo, Castillo (2017) define la lectura como una habilidad básica que debe ser desarrollada en la formación escolar debido a que su nivel de complejidad aumenta. Por esto, los docentes deben enseñar estrategias de comprensión y evaluación para facilitar dicho

proceso (Solé, 2003). Según Argudín y Luna (2007), la lectura también es una habilidad cognitivamente compleja que repercute en el crecimiento intelectual y el éxito profesional.

Ahora bien, Grabe y Stoller (2013) conciben la lectura en lengua extranjera como un proceso que se relaciona con los conocimientos previos del aprendiente para interpretar y dar significado a los textos. Estos autores midieron el nivel de comprensión antes y después de implementar estrategias de lectura crítica en un curso de diez estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés con un nivel B1 de la Universidad Autónoma de Puebla. Los investigadores afirman que las clases estaban enfocadas en la producción oral, que incide de manera negativa en su comprensión lectora, según los resultados de la prueba diagnóstica. En cuanto a la metodología, aplicaron un enfoque cuantitativo cuasi- experimental de diseño transversal (Creswell, Kalaian, McLaren y Wentz citados en Hernández *et al.*, 2014) para analizar y describir la incidencia de estrategias en lectura crítica sobre la comprensión lectora. Para ello, realizaron un cuestionario que evaluó el nivel crítico y luego implementaron un taller, basado en Nasrollahi *et al.* (2015), que contempló las dimensiones y estrategias de lectura crítica.

Maunsell (2020) reitera que la lectura en L2 requiere de habilidades lingüísticas de comprensión lectora para tener un buen desempeño, ya que los lectores extranjeros leen de manera diferente debido a sus tradiciones culturales y prácticas de alfabetización en su L1 (Zhang, 2017; Grabe, 2009). De modo que, su investigación abordó las necesidades de alfabetización de siete egresados extranjeros de la maestría en enseñanza del inglés como lengua extranjera que no tienen el inglés como L1, explorando sus experiencias en lectura académica e identificando los factores que influyen en su desempeño. La población objeto de estudio afirmó que leer en L2 también facilitó su escritura. Sin embargo, los textos propuestos en clase fueron extensos, con un vocabulario nuevo que dificultó su comprensión y los obligó a recurrir a conocimientos previos para cumplir con las tareas demandadas. Por

otro lado, los profesores apoyaron en mayor medida el proceso de escritura porque sintieron que el nivel de inglés de los estudiantes era suficiente, al menos para comprender las ideas principales del texto. El autor enfatizó en la importancia de la formación y el uso efectivo de las estrategias de lectura a través de clubs de lectura académica que incluyan a nativos y extranjeros.

De la primera categoría es posible concluir que en estas investigaciones se menciona explícitamente la lectura como un conocimiento técnico que no desafía a los lectores de L2 a crear significados de manera independiente, dado que el conocimiento es impartido y mediado únicamente por el profesor. A lo anterior se suma una variedad de estrategias que, teniendo un carácter cognitivo, son evaluadas por medio de instrumentos estandarizados que no contemplan los contextos económicos y socioculturales de los aprendientes. Estos instrumentos miden la comprensión global de los textos y, de esta manera, los estudiantes son clasificados en uno de los niveles de comprensión que determinan su nivel de competencia en las actividades propuestas.

5.2. Lectura crítica como práctica en L2

Toh (2011) considera que los cursos con fines académicos deben alentar a los estudiantes a evaluar los textos de manera crítica, siendo estos una construcción de significados descifrados a través de una perspectiva individual rodeada de interacciones sociales (Blanton, 1998; Kress, 2003). Por esta razón, analizó los diferentes enfoques para la enseñanza de la lectura crítica con fines académicos en una universidad japonesa que dicta la licenciatura en artes liberales en inglés. El corpus de estudio se planteó a partir de observaciones de las clases, donde se observó que los estudiantes japoneses experimentaban una gran preocupación por lo que es correcto y lo que no. Esto les generó ansiedad y a menudo los llevó a ocultar sus puntos de vista, ya que en su sistema educativo el maestro es considerado como la figura de autoridad y conocimiento. De acuerdo con la problemática

mencionada, se les proporcionó a los estudiantes nociones de metalenguaje en lectura crítica como las siguientes: puntos de vista, razones, búsqueda e historia (origen de los hechos para contrastar la información de diferentes fuentes e identificar ideologías de poder).

Por su parte, Valero *et al.* (2015) emplean dos conceptos teóricos: la literacidad crítica y las Nuevas Literacidades, definidas como “conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos” (Cassany y Castellà, 2010, p. 354). Esta investigación estudió la forma en la que 13 estudiantes de traducción inglés español, de la Universidad Pompeu Fabra en España, abordaron críticamente un texto auténtico digital. Para la recopilación de datos recurrieron a una metodología cualitativa con técnicas etnográficas, capturas de pantalla y entrevistas para entender de qué manera los estudiantes se acercaban al texto. Durante las entrevistas se emplearon técnicas de análisis del discurso que contemplan el léxico, la entonación, los estereotipos culturales y el orden de la información (Bloome *et al.*, 2008; Gee, 2011). El estudio encontró que más de la mitad de los participantes realizaron una comprensión literal y no identificaron la función del texto y su posición ideológica, ya que no hicieron uso de los recursos en línea para evaluar la calidad de la información mediante diccionarios y traductores. A modo de conclusión, los autores sugieren actividades que propicien espacios de reflexión en torno a las fortalezas y a las debilidades que intervienen en el desempeño de comprensión crítica de los estudiantes, como el conocimiento sociocultural y la comprensión de la ideología.

Asimismo, Roy y Schafer (2015) diferencian entre el modelo autónomo y la alfabetización como una práctica social. El primero se refiere a una formación estandarizada para los “analfabetos” que mejora sus habilidades cognitivas y condiciones económicas. La segunda hace referencia a una práctica que busca un compromiso social con los contextos marginados de diversas culturas (Street, 2000). En su investigación analizaron las prácticas de alfabetización en seis aulas de inmersión de francés en el oeste de Canadá.

Para la recolección de datos realizaron un estudio etnográfico sociolingüístico con una duración de ocho años. Allí se identificó que los docentes rara vez discuten en clase el rol ideológico del francés canadiense en los textos y cómo ello afecta la comprensión lectora crítica. Por ejemplo, algunos aprendientes no usaban el francés fuera del aula de clase porque eran percibidos como estudiantes no bilingües que carecían de habilidades nativas para ser aceptados. Paradójicamente, la mayoría de los docentes expresaron que los estudiantes podían aprender mejor con un nativo, ya que tienen competencias lingüísticas reales de la lengua meta. Por esta razón, los autores consideran relevante formar a los profesores y exponer a los estudiantes a las diferentes variedades del francés, así como identificar los conocimientos de alfabetización en L2 que les ayudan en su práctica lectora.

Finalmente, Castaño y Correa (2021) parten de la teoría y ruta metodológica de McLaughlin y DeVogd (2008), quienes sugieren que leer críticamente implica identificar las relaciones de poder que hay entre el autor y el lector, con el fin de cuestionar las representaciones injustas sobre grupos de individuos marginados. Para lograrlo proponen el marco de instrucción estratégica de alfabetización crítica que consta de cinco etapas: *explicar, demostrar, guiar, practicar y reflexionar*.

Siguiendo esta línea teórica, Castaño y Correa (2021) diseñaron una unidad para el segundo módulo de comprensión lectora crítica en inglés, dirigido a 21 estudiantes de pregrado de nivel A2 y B1 de distintas carreras de una Universidad Pública de Medellín, Colombia. Los inscritos aseguraron que el curso anterior se enfocó principalmente en aspectos gramaticales y de vocabulario, haciendo uso del diccionario para identificar las ideas principales, pero no abordó la comprensión lectora crítica. En general, este estudio observó que, cuando se confronta al lector con diferentes perspectivas, puede ser más sencillo para él encontrar el significado oculto del texto e identificar las voces discriminadas según las intenciones del autor.

Esta categoría denota que los lectores en L2 traen consigo diferentes actitudes vinculadas con sus experiencias educativas en L1, las cuales deben ser consideradas, ya que repercuten en su autopercepción como lectores y afectan el interés y la persistencia en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con esta perspectiva, la lectura crítica es una práctica social ideológica que reivindica el rol del aprendiente extranjero, cuyos problemas no son solo de carácter lingüístico, sino que obedecen también a las debilidades de un sistema educativo que debe reconocer las relaciones de poder y agencia en los procesos de lectura.

5.3. La lectura y el análisis del discurso en L2

Abbasian y Malaee (2015) resaltan los beneficios que podrían surgir al implementar el modelo del análisis del discurso en la enseñanza del inglés como L2 en un curso de estudiantes de derecho en Irán, enfatizando la posibilidad de generar una perspectiva crítica al momento de leer textos académicos. Para el desarrollo de la investigación, los estudiantes reflexionaron sobre dos artículos de noticias, compartiendo su perspectiva respecto a la intención de los autores. Con ello se buscó identificar si los autores estaban de acuerdo con la idea central de los textos. Posteriormente, los investigadores compartieron con los estudiantes una adaptación del modelo tridimensional del análisis del discurso de Fairclough (1992), con el objetivo de analizar nuevamente los dos artículos haciendo uso de la teoría recién aprendida. Así, se identificó un progresivo interés de los estudiantes por el aprendizaje del inglés a través del uso del análisis del discurso, ya que este modelo estimuló su postura crítica frente a los artículos que leían en el transcurso de su vida académica. De acuerdo con Brown (2004), este modelo puede usarse extensivamente para que los estudiantes puedan ejercer una postura crítica en relación con los textos que leen en el aula.

Por otro lado, Hazaea y Alzubi (2017) sostienen que la lectura tradicional no es crítica debido a que se centra en el método de gramática-traducción, que enfoca la enseñanza de una L2 en la memorización y el análisis de las reglas gramaticales (Yu-hui *et al.*, 2010). Este tipo

de enseñanza también está asociado con los modelos *bottom up* y *top down*. El primero parte de unidades simples para dominar el código de escritura, mientras que el segundo toma los conocimientos previos del lector, enfocándose en la construcción de sentido del texto. Aquí tanto el lector como el maestro tienen una mayor interacción con el texto (Alderson, 2000; Winch *et al.*, 2006).

Estos autores consideran que los modelos anteriores son básicos en contraste con el análisis del discurso propuesto por Fairclough (1995), quien plantea tres niveles de análisis: el *análisis de textos* describe el léxico, la gramática, la morfología, la fonología y la semántica; el *análisis del discurso* interpreta el texto; y el *análisis crítico del discurso* explica el punto de vista del autor y el significado sociocultural del texto. A partir de lo anterior, los autores analizaron hasta qué punto el análisis crítico del discurso mejoraba las prácticas de lectura analítica en estudiantes de primer año universitario, en un curso de EFL en la Universidad de Najran, Arabia Saudita, puesto que consideraron que enseñanza del inglés como L2 seguía siendo tradicional, es decir, centrada en habilidades lingüísticas y habilidades cognitivas.

Por su parte, Rivas (2019) apoya su investigación en los siguientes fundamentos teóricos: la lingüística de los textos, el análisis del discurso, la pragmática intercultural y la pedagogía social. Esta última entendida como los recursos lingüísticos que emplea un profesor para la formación de valores y respeto hacia las diferencias culturales mediante el pensamiento crítico (Tramma, 2010). El autor diseñó un material pedagógico para desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica de ELE desde niveles básicos, haciendo uso de las estrategias de lectura crítica mediante una propuesta didáctica virtual con textos periodísticos que abordaban los estereotipos de género en las profesiones. La propuesta surgió a partir de dos encuestas realizadas a 129 estudiantes italianos de ELE en movilidad académica, entre los años 2016 y 2017, quienes afirmaron que les hubiese gustado aprender a

leer revistas científicas y periódicos antes de hacer su inmersión académica en el extranjero, debido a que esto les generaba dificultades.

Esta última categoría evidencia el análisis del discurso como una corriente teórica relevante en los cursos de lectura de movilidad académica en L2, cuyo propósito es estudiar el lenguaje y sus implicaciones en los enunciados. Aunque este modelo realiza avances en la propuesta didáctica al incluir el análisis crítico del texto como un aspecto central, aún ignora factores externos a la misma naturaleza del texto escrito, como son las condiciones sociales y culturales que rodean la situación de la lectura y las características personales del lector. La Tabla 1 muestra un resumen del estado de la cuestión.

Tabla 1

Síntesis del estado de la cuestión

	Lectura como habilidad en L2	Lectura crítica como práctica en L2	La lectura y el análisis del discurso L2
Conocimiento	El conocimiento es impartido por el profesor	El conocimiento es el resultado de la interacción entre el docente y el estudiante a través del diálogo y la reflexión	El conocimiento es guiado por el profesor para darle mayor protagonismo al estudiante
Interpretación	El estudiante interpreta los textos a través de las estrategias de decodificación que son de carácter cognitivo con el fin de identificar las ideas principales	El estudiante interpreta un texto de manera crítica haciendo uso tanto de sus saberes en L1 como de sus experiencias personales, los cuales son una construcción de las interacciones sociales	El estudiante interpreta y analiza el lenguaje del texto y sus implicaciones. Sin embargo, no considera factores externos como las experiencias personales, las condiciones sociales y culturales
Evaluación	El estudiante es evaluado a través de pruebas estandarizadas que no contemplan el contexto económico y sociocultural que rodean al aprendiente, sino el uso de las estrategias	El estudiante no es evaluado con pruebas estandarizadas, ya que se contempla tanto el texto como el contexto económico y sociocultural que rodean al aprendiente para interpretar las ideologías de poder	El estudiante reconoce las estructuras de poder de los textos, pero no siempre se relaciona con su contexto inmediato

Nota. Elaboración propia.

6. Marco teórico

En este apartado se presenta el enfoque teórico y los elementos conceptuales que permiten responder la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos propuestos. En ese sentido, el marco teórico está organizado en tres apartados. Los dos primeros describen el origen, significado y características de los modelos de enseñanza de la lectura como práctica social y como habilidad en el contexto académico de L2; como resultado se presenta un contraste entre las dos posturas. Finalmente, el tercero se enfoca en explicar la procedencia e importancia del EFA.

6.1. Nuevos Estudios de Literacidad

Es preciso señalar que el término anglófono *literacy* ha sido traducido como alfabetización y como literacidad, generando confusión ya que tiene significados distintos en español. El primero hace referencia a un derecho fundamental leer y escribir habilidades aprendidas en la escuela que contribuyen al desarrollo individual, permitiendo que las personas cumplan con las exigencias del mercado laboral (UNESCO, 2022). El segundo es una acción situada para construir conocimiento, ya sea a nivel individual o grupal, otorgando a la lectura y a la escritura un propósito social (Zavala, 2008). Por consiguiente, en este trabajo se adopta la perspectiva teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) considerando el carácter ideológico de las prácticas de literacidad.

En su momento, los NEL representaron una nueva perspectiva que se opuso al *modelo autónomo* vigente durante los años 80, el cual asumía la alfabetización como una habilidad relacionada con el dominio del código de escritura independiente del contexto, es decir, un proceso mental individual que no involucra a otros individuos. De allí la hipótesis de que la alfabetización es una garantía de escala social. Como consecuencia, la alfabetización ha sido vinculada a la construcción de estereotipos entre las culturas modernas y las tradicionales

(Street, 1984); en otras palabras, se han privilegiado ciertos saberes y habilidades lectoras eurocéntricas sobre otras prácticas culturales ancestrales.

Adicionalmente, Street (1984) argumenta que el *modelo autónomo* impone concepciones ideológicas occidentales de enseñanza en otras culturas para dominarlas, concibiendo la lectura y la escritura como procesos que solo son posibles en la escuela y son igual para todas las personas. Por el contrario, el *modelo ideológico* aborda la lectura y la escritura como prácticas de participación diversas dentro de una comunidad, en las que prevalecen las raíces y las identidades. Estas prácticas son el reflejo de una cultura y de las estructuras de poder en la sociedad.

Así, los NEL asumen que los actos de leer y escribir son prácticas sociales y culturales mediadas por una construcción histórica, que tienen un alcance social y permiten entender cómo los textos se insertan en la práctica de las personas: ¿Qué hace la gente con ellos? ¿Qué significa para ellos? Además, hacen alusión a eventos observables en un tiempo y espacio determinado que involucran a una población real (Barton y Hamilton, 2004; Street, 1984). En efecto, el término va más allá de los textos debido a que tiene en cuenta los comportamientos, los propósitos y los sentimientos de una comunidad para acercarse a ellos, de modo que posee significados distintos conforme a los valores, actitudes y relaciones sociales de una comunidad que cambia con el tiempo.

Por tanto, existen diferentes tipos de literacidades adoptadas por los individuos según su entorno, que no necesariamente tienen que ver con la educación formal, sino con situaciones de la vida cotidiana. Según Barton y Hamilton (2004):

la gente puede ser incorporada en las prácticas letradas de otros sin leer o escribir una sola palabra, ya que los actos de lectura y escritura no son las únicas maneras en que se le confiere significado a los textos. (p. 119)

De este modo, en esta investigación se infiere que la literacidad es el conjunto de prácticas aprendidas que reconocen las distintas formas de usar los textos.

6.1.1. Lectura crítica en NEL

La lectura es una práctica social que permite al lector interpretar y reflexionar acerca de las problemáticas sociales que, en ocasiones, no son mencionadas de manera explícita en los textos. Además, implica cuestionar las prácticas que perpetúan la opresión, la desigualdad y los estereotipos hacia un grupo de individuos. Por ello, este trabajo investigativo entiende que la lectura, según los NEL, ya es crítica, puesto que es una “herramienta para que las personas analicen la división del poder y los recursos en su sociedad para transformar las estructuras discriminatorias” (Blackledge, 2000, p. 18).

La lectura crítica involucra a todos los miembros de una comunidad que comparten un mismo propósito: mejorar las condiciones de su entorno resistiendo a la inequidad (McLaughlin y DeVogd, 2008). En el caso de una comunidad educativa permite identificar los contextos históricos de precariedad económica, social y cultural que prevalecen en la vida moderna, considerando que los conocimientos propios de los estudiantes también son importantes para dar significado a los mensajes implícitos en los textos, así como protagonismo a las historias de quienes han sido marginados. Por tanto, la lectura crítica permite hablar para combatir el silencio. Dicho de otra manera, es participar de manera activa en la construcción de un cambio social fuera del aula (Freire y Macedo, 1987).

6.1.2. Literacidades académicas en L2

En apartados anteriores se ha mencionado la existencia de diferentes tipos de literacidades. En esta investigación se hace referencia a las literacidades académicas, un enfoque crítico basado en la lingüística aplicada y la antropología social. El término, en plural, hace referencia a la lectura y a la escritura como prácticas sociales y culturales

diversas que dependen de las interacciones de los miembros de una comunidad discursiva académica entre docentes, estudiantes y compañeros de clase (Lea y Street, 2006).

Este enfoque surge como campo de estudio a principios de los años 90, gracias a la insatisfacción de algunos académicos ingleses con respecto al modelo autónomo centrado en el desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura comprendidas como una actividad cognitiva individual que es igual para todos y puede transferirse sin problema de un contexto a otro, como es el caso del inglés con fines académicos (IFA) que se encarga del análisis y teoría de los géneros y la aculturación de los discursos de los estudiantes, quienes deben adquirir unas características propias de su disciplina al pensar, hablar, leer y escribir (Lillis y Harrington, 2015).

Lea y Street (2006) aclaran que el enfoque de literacidades académicas se basa “en la enseñanza de habilidades y en la socialización académica de una disciplina, pero va más allá prestando especial atención a las relaciones de poder, autoridad, creación de significado e identidad que están implícitas en las prácticas” (p. 228). Sin duda, su finalidad en L2 no es enseñar a leer y escribir haciendo uso de habilidades mecánicas como ortografía, vocabulario, gramática o la construcción de oraciones temáticas para sintetizar la idea principal de un párrafo. En realidad, todo lo contrario, es permitir a los estudiantes y docentes construir su propia voz por medio de experiencias personales y académicas que reflejan su herencia cultural, aportando así una pluralidad en el discurso para conectar con la otredad de manera crítica (Blanton, 1998).

6.1.3. Prácticas lectoras académicas en L2

Con el ánimo de analizar las prácticas lectoras académicas en L2 que se dan en el aula, nos basaremos en el concepto de identidad abordado en la literatura académica. De acuerdo con Ivanič (1998), “es útil porque es una palabra cotidiana para las personas, mediante la cual describen su sentido acerca de quiénes son” (p. 10). La autora menciona,

además, que la identidad no es estática, ya que se ve permeada por múltiples procesos, así que la percepción del “yo” puede cambiar con el tiempo debido a las experiencias y al mundo que le rodea.

Dado este planteamiento, la identidad varía según el contexto y la cultura, es una construcción social que involucra a otros (Ivanič, 1998). Por tanto, es posible afirmar que los aprendientes de una L2 pueden (o no) sentirse representados con las lecturas propuestas en clase conforme a sus orígenes, vivencias, sentimientos y pensamientos. De esta manera, los estudiantes toman un posicionamiento en respuesta a los textos, “luchan por encontrar un espacio para representar sus identidades en la escritura académica y se esfuerzan por rechazar los marcos binarios” (Lillis, 2021, p. 29).

A su vez, Blanton (1998) señala que las prácticas de lectura se manifiestan a través de diferentes géneros discursivos según el campo de especialidad, el cual no está exento de cambios debido a que las lenguas evolucionan con el tiempo debido a factores socioculturales, políticos, históricos y geográficos. Esto influye también en la apreciación y la difusión del discurso académico en el aprendizaje de una L2. Por ello, el autor hace un llamado a cuestionarnos como docentes sobre por qué y para qué los estudiantes leen textos académicos y de esta manera explicar y reconocer sus prácticas como una manera diferente de crear conocimiento.

Las prácticas lectoras en el aula deben permitir a los aprendientes de una L2 interpretar los textos, es decir, “procesar lo que es nuevo, lo que es externo a nosotros y aproximarlos a nuestra experiencia individual, al hablar y al escribir con nuestras voces individuales” (Blanton, 1998, p. 229). No se trata de replicar las ideas del autor en un resumen, sino de darles un nuevo significado, contrastar la información con otras fuentes para conocer y comprender la historia y la razón de los hechos sin dejar de lado nuestra identidad para asumir una posición crítica en el contexto educativo (Blanton, 1998).

Figura 1*Prácticas lectoras académicas en el aula*

Nota. Elaboración propia a partir de los criterios mencionados por Blanton (1998), Ivanič (1998) y Lea y Street (2006).

6.1.4. Análisis crítico del discurso

Ahora bien, para complementar el análisis de las prácticas lectoras académicas en L2 recurrimos al análisis crítico del discurso (ACD), que nos permite explicar cómo se establecen y reproducen las relaciones de poder en los discursos que son construidos en la interacción social. Esto es posible, como destaca Van Dijk (2011a), al combinar el ACD con enfoques derivados de las ciencias sociales y las ciencias humanas, como las literacidades académicas que surgen de los NEL.

El ACD estudia “el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el

habla en el contexto social” (Van Dijk, 2011b, p. 149). En ese sentido, el ACD se preocupa por las problemáticas sociales y la postura asumida en las estructuras discursivas, ya que ambas son controladas por grupos dominantes que influyen en las interacciones sociales a partir de las estructuras de poder, ideología y estereotipo.

En este sentido, el poder es definido por Van Dijk (2000) como el control mental ejercido sobre una comunidad, a través del discurso, para que piense y actúe de una manera determinada bajo una ideología. Algunos grupos son obligados y otros aceptan ser dominados porque, como lectores o receptores, no tienen la posibilidad de informarse y contrastar con otras fuentes de información y, por tanto, no pueden desafiar el abuso de poder, puesto que perciben las prácticas de desigualdad y de discriminación como algo normal en los textos y en los contextos, siendo estos manipulados por las organizaciones dominantes de política, economía, educación y ciencia, etc.

La ideología, agrega Van Dijk (2000), es aprendida y hace alusión a la dimensión cognitiva que involucra los conocimientos, las creencias, los valores y los intereses de un grupo de individuos que se sienten identificados con esos principios. Por ello, no es posible afirmar que sean falsas o verdaderas, puesto que son representaciones sociales diversas tanto de los grupos dominantes como de los dominados, siendo los segundos quienes denuncian el abuso de poder y buscan ser visibilizados en la sociedad. Las ideologías están estrechamente vinculadas, por ejemplo, al ámbito político, religioso y artístico que a su vez influye en la interpretación del discurso de los textos.

De acuerdo con Van Dijk (2005) el estereotipo es una opinión y una representación errada, construida por un grupo social dominante hacia quienes no comparten su misma ideología propagando prácticas de discriminación y marginación a través de discursos que tienen una gran acogida en las noticias, la política y la academia. “¿De qué otra manera

adquiriría la gente los prejuicios y estereotipos sobre otra gente, especialmente cuando estos se basan muy pocas veces en la observación diaria y la interacción con los otros?” (Van Dijk, 2005, p. 19).

En definitiva, la lectura crítica es una práctica social que reconoce las prácticas lectoras de los estudiantes como otras formas de conocimiento que visibilizan a quienes han sufrido a lo largo de la historia el abuso de poder y, por tanto, se opone a los métodos de enseñanza dominantes que controlan la interpretación del código escrito. En el segundo apartado se definirá la lectura comprendida como una habilidad con el fin de contrastar las dos perspectivas teóricas.

6.2. Lectura como habilidad en L2

En este apartado se plantea la lectura como habilidad, definida por Street (1984) como el *modelo autónomo*. Con el propósito de explicar qué se entiende desde esta perspectiva teórica a partir de la revisión de los antecedentes, se mencionan las características de su enseñanza en L2.

La lectura entendida como una habilidad, menciona Rodrigo (2019), es un proceso cognitivo complejo que usa una persona en la interacción con un texto para la adquisición de una L2, el cual se analiza teniendo en cuenta su conocimiento previo y las estrategias que le permiten responder a los requerimientos académicos. Dicha postura es compartida por otros autores como Solé (2003), quien afirma que:

para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continúa, que se apoya en la información que aporta el texto. (p. 18)

Al respecto, Argudín y Luna (2007) señalan que la lectura crítica es “la habilidad más noble que un lector adquiere” (p. 15). Además, añaden que gran parte de los estudiantes son

analfabetas funcionales porque no poseen el nivel suficiente para entender el significado de los textos y evaluarlos, impidiendo así su participación eficaz en la sociedad. Por tanto, conciben la lectura crítica como una habilidad que se adquiere en el contexto académico, empleando estrategias que responden a un objetivo de lectura propuesto para identificar o comprender algo específico.

Grabe y Stoller (2013) precisan que el significado del texto depende de la interpretación y del uso que se le dé. En el caso de la lectura en L2 en un entorno universitario, influye también el dominio de la lengua por parte del estudiante, así como su cultura de origen. De todos modos, definen la lectura en L1 y L2 como un proceso cognitivo de tres niveles: el primero, lingüístico, que incluye aspectos fonéticos, morfológicos y léxico-semánticos; el segundo, centrado en la comprensión que se logra empleando las siguientes estrategias: resúmenes del texto, inferencia y evaluación de los objetivos de lectura; el tercero, que se refiere a la activación de la memoria que involucra habilidades de trabajo, tales como monitorear la motivación, el aprendizaje y los conocimientos de manera estadística.

6.2.1. Lectura como habilidad en L2: características de su enseñanza

Aquí se realiza una descripción de los métodos y los modelos que conceptualizan la lectura como una habilidad, los cuales son usados para la comprensión de los textos y requieren del uso de estrategias de manera autónoma. De acuerdo con Rodrigo (2019), “existe consenso de que el éxito de la lectura depende del uso apropiado de estrategias [y de que] el lector ineficaz puede mejorar su comprensión entrenándose en el uso de estrategias efectivas” (p. 74).

6.2.1.1. Método gramática-traducción. Richards y Rodgers (2001) señalan que el método Gramática-Traducción, creado a finales del siglo XVIII, es considerado como uno de

los más tradicionalistas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su enseñanza consiste en la memorización de reglas gramaticales y vocabulario haciendo uso de la L1 para traducir oraciones simples y textos de forma descontextualizada, con el fin de comprender la morfología y la sintaxis del idioma que se está aprendiendo. Por otro lado, el profesor es el centro de la enseñanza, es quien lleva el conocimiento, ya que para ser evaluados los estudiantes son limitados a leer en voz alta las oraciones que traducen, las cuales no tienen lugar en una comunicación real.

En resumen, este método se constituye como una manera de estudiar una lengua mediante el análisis de reglas gramaticales por medio de textos con el fin de relacionar su significado entre la L1 y la L2. El aprendizaje de la gramática es deductivo porque parte de la comprensión de una regla donde el profesor explica sus diferentes usos y así los estudiantes retienen en la mente dicho conocimiento y practican con ejercicios de traducción (Richards y Rodgers, 2001).

6.2.1.2 Bottom-up y Top-down. Los modelos *bottom-up* (ascendente) y *top-down* (descendente) explican la forma en que se procesa el lenguaje en la comprensión lectora. El modelo *bottom-up* considera la lectura como un proceso de elementos jerárquicos: parte de los componentes más pequeños del texto para después integrarse a otros más amplios. Inicia con la identificación de las unidades más pequeñas del texto (grafema, fonema, sílaba y morfema), que hacen posible entender frases, después oraciones y, por último, enunciados enteros de un texto construyendo así su información semántica (Gough, 1972; LaBerge y Samuels, 1974; Carver, 1990). En otras palabras, los aprendientes no cuestionan el texto, porque se concentran en hacer una decodificación del significado lingüístico; otra de sus características es que, en el aula, el conocimiento y la interacción están controladas por el maestro.

Ahora bien, el modelo *top-down*, propuesto por Goodman (1967) a finales de los años 60, propone que lo más importante de la lectura es la comprensión y tiene en cuenta los

conocimientos del lector sobre el tema, definidos como esquemas. En ese mismo orden de ideas, parte de hipótesis y anticipaciones previas, dado que se preocupa por la construcción del significado que asigna el lector y no en la decodificación. Para ello, se parte de una lectura general (título e idea principal de cada párrafo) hasta lo particular, mediante la búsqueda de palabras y frases globales con la finalidad de realizar un análisis de los elementos que componen al texto.

6.2.1.3. Modelo interactivo. El modelo interactivo representa a la lectura como una actividad cognitiva compleja que involucra los enfoques *bottom-up* y *top-down*. En este modelo el lector activa un esquema, entendido como una representación del conocimiento que tiene sobre el tema que está leyendo. El maestro indirectamente enseña estrategias y habilidades de decodificación que considera necesarias, más no suficientes, para hacer la interpretación del mensaje escrito con total autonomía. Por ese motivo, los estudiantes en clase aprenden a elaborar hipótesis y a confirmarlas. Luego, aprenden a leer según sus objetivos, tales como extraer la información general o la idea principal de cada párrafo, comprender el texto de forma global y aprender algo nuevo. Dichos objetivos precisan las estrategias y las habilidades que los lectores usan para abordar el texto y de esta manera el docente evalúa su desempeño (Grabe, 2009).

6.2.1.4. Teoría de los esquemas. El modelo interactivo recalca la importancia de la teoría de los esquemas. Esta explica cómo los conocimientos previos afectan la interpretación del texto que sirven de guía en una lectura global, cuyo propósito es que el lector se haga una idea general de lo que trata el texto (Aebersold y Field, 1997). Por un lado, están los esquemas lingüísticos: la morfología, la sintaxis, la semántica, el léxico, la fonética considerados elementos a los que se les debe dar prioridad. Por otro lado, los esquemas formales se refieren a las estructuras y las funciones de cada género discursivo que deben ser enseñadas a

estudiantes de L1 y L2, puesto que sin ellas la comprensión se ve afectada (Carrel, 1987).

En esa misma línea se encuentran los esquemas de contenido, que se relacionan con el conocimiento del mundo almacenado en la memoria, la cual privilegia la cultura de origen del lector al momento de interpretar los textos. En definitiva, la teoría de los esquemas concibe la lectura como una habilidad cognitiva entre el lector y el texto que requiere de las interacciones lingüísticas y de los saberes de los individuos en un área particular para facilitar la adquisición de nueva información con el fin de interpretar el código escrito, ya que por sí solo no tiene significado (Anderson y Pearson, 1984).

En resumen, la lectura como habilidad alude a la interacción entre el lector y el texto y requiere del conocimiento lingüístico y el uso de estrategias de decodificación para interpretar los textos. Hay que mencionar, además, que los usos de dichas estrategias son asociados a las capacidades de lectura de los estudiantes, de modo que pueden ser clasificados como lectores eficaces o ineficaces. A continuación, se presenta un cuadro contrastivo entre las dos perspectivas teóricas abordadas: la lectura crítica como una práctica social y la lectura como una habilidad. La Tabla 2 presenta un resumen de la lectura como habilidad y práctica social.

Tabla 2

Cuadro contrastivo entre la lectura crítica como una práctica social y la lectura como una habilidad

	Lectura crítica en NEL	Lectura como habilidad
Modelo	Ideológico: la lectura es una práctica social que involucra a todos los miembros de una comunidad y se da en diversos contextos. (Street, 1984)	Autónomo: la lectura es un proceso individual que solo se adquiere en la escuela. (Street, 1984)
Lectura	Permite interpretar y reflexionar las problemáticas sociales que perpetúan la opresión y la desigualdad con el fin de mejorar las condiciones del entorno (Blackledge, 2000; McLaughlin y DeVoogd, 2008)	Es un proceso cognitivo complejo que sirve para identificar y comprender algo específico haciendo uso de estrategias de decodificación con el fin de responder a los requerimientos académicos y laborales. (Argudin y Luna, 2007; Grabe y Stoller, 2013; Solé, 1992)
Enseñanza de la lectura en contextos académicos en L2	Presta atención al texto y al contexto considerando las relaciones de identidad, poder, ideología y estereotipo que están implícitas en las prácticas sociales. (Lea y Street, 2006; Lillis et al., 2015; Van Dijk, 2000)	Presta atención a la parte lingüística y a la forma del texto para comprender información específica y general. (Solé, 1992; Grabe y Stoller, 2013)
Formas de interpretar textos académicos en L2	<p>Interpreta los textos a través de las siguientes prácticas lectoras académicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co-construcción de saberes • Contraste de la información • Reconocimiento de la identidad • Posicionamiento crítico (Blanton, 2012; Ivanič, 1998; Lea y Street, 2006) 	<p>Interpreta los textos a través de los siguientes modelos de enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Método gramática-traducción: énfasis en la gramática. (Richards y Rodgers, 2001) • Bottom-up: énfasis en la decodificación. (Gough 1972; LaBerge y Samuels 1974; Carver 1990) • Top-down: énfasis en el nivel semántico. (Goodman, 1967) • Modelo interactivo: énfasis en la decodificación y en nivel semántico. (Grabe, 2009) • Teoría de los esquemas: énfasis en los esquemas mentales desde una perspectiva cognitiva. (Aebersold y Field, 1997; Anderson y Pearson, 1984; Carrel, 1987)

Nota. Elaboración propia.

6.3. Español con fines académicos

La popularidad del enfoque comunicativo en los años 70, así como la consolidación y la expansión del inglés como el idioma de la ciencia, dio paso a los primeros cursos en IFA a nivel terciario con aprendientes cuya L1 no es el inglés (Jenkins, 2006). A finales de la década de los 90, gracias a la movilidad académica en universidades de habla hispana en el

marco de la lingüística aplicada, surge la disciplina de EFA, que tiene como finalidad preparar a los estudiantes extranjeros en el uso de código oral y escrito del español en un contexto real según su campo de especialidad (Pastor Cesteros y Ferreira, 2018).

El EFA estudia las características y las estructuras de los textos académicos, puesto que cada texto presenta unas particularidades distintas. En ese sentido, ayuda “a personas no nativas de una lengua [para] la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales” (Vásquez, 2004, p. 1130). Por esto puede decirse que los cursos de EFA facilitan a los estudiantes extranjeros su proceso de adaptación cultural en una tradición académica distinta a la suya.

6.3.1. Español con fines académicos: características de su enseñanza

Los cursos de EFA se adecuan a las particularidades de cada aprendiente, de allí la importancia de hacer un análisis de necesidades. La información puede obtenerse por medio de entrevistas, cuestionarios, diarios de aprendizaje y evaluaciones aplicadas antes y después de que los estudiantes respondan a las siguientes preguntas según Vásquez (2004):

1. ¿Por qué se ha elegido el curso de EFA?
2. ¿En qué contextos utilizan la lengua?
3. ¿Qué se debe aprender además de lo que ya se sabe?
4. ¿De qué competencias estratégicas se dispone?
5. ¿De cuánto tiempo se dispone?
6. ¿Qué experiencias se han realizado en la propia universidad y en el extranjero?

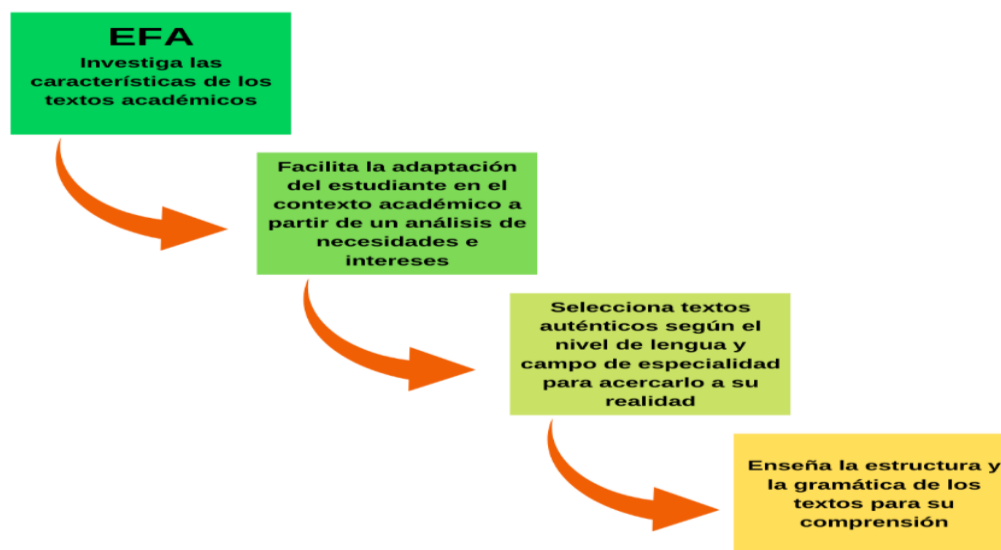
(p.1132)

En el aula de EFA se trabajan documentos con diferente tipología textual, los cuales deben ser auténticos para acercar al estudiante tanto a su lengua de especialidad como a su realidad. No obstante, agrega Gómez de Enterría (2009):

Únicamente en situaciones de aprendizaje muy concretas en cuanto a los objetivos propuestos y delimitadas por su contenido, será válido el empleo de textos fragmentados –por ejemplo, cuando se trata de afianzar un contenido lingüístico determinado con ejercicios de consolidación-. De no ser así, optaremos por ofrecer textos auténticos bien seleccionados y adaptados a cada nivel y situación. (p. 163)

El corpus seleccionado como material didáctico dependerá del nivel del curso, y de los intereses del estudiante, por ejemplo, en los niveles altos se emplea literatura científica o manuales especializados; en los niveles intermedios, textos informativos con un léxico formal, es decir, no especializado y tampoco técnico. En cuanto a los niveles inferiores, es común el uso de textos literarios que recreen el ámbito profesional del aprendiente. De tal suerte, es posible que el docente paralelamente agregue textos de interés general como economía, política, salud, etc. (Gómez de Enterría, 2009). Así pues, el autor hace énfasis en que el docente de EFA no debe olvidar que sus estudiantes están aprendiendo una lengua extranjera y necesitan actividades de apoyo lingüístico como la sintaxis, el vocabulario especializado y los conectores de los textos según su estructura, para comprender los textos académicos de manera autónoma.

Figura 2
Lectura en EFA



Nota. Elaboración propia síntesis de la enseñanza de la lectura en EFA según los criterios mencionados por Gómez de Enterría 2009 y Vásquez 2004.

Lo anterior con el propósito de responder a los criterios de lectura del MCER, los cuales son reformulados según los objetivos de EFA: “identificar información necesaria para informarse y resolver tareas. Comprender en detalle textos que hacen a la propia asignatura” (Vásquez, 2004, p.1122). Como consecuencia, el docente en algunas circunstancias asume el rol de consejero y negocia con los miembros de la clase para que alcancen los objetivos propuestos. Además, los orienta de manera individual en sus tareas asignadas, bien sea del curso de EFA o de sus asignaturas curriculares en la universidad (Javid, 2015).

A modo de cierre, a lo largo del marco teórico se describieron los principales aspectos teóricos y conceptuales de esta investigación para aclarar que la lectura crítica no es una habilidad sino una práctica social. Por ello se presenta un contraste entre la lectura crítica según los NEL y la lectura como habilidad: dos posturas distintas que han sido trabajadas en la enseñanza de una L2 en el contexto académico. Finalmente, se hace énfasis en los criterios del EFA para abordar la comprensión lectora en el aula, que evidencia la priorización de la lectura como habilidad a partir de sus postulados teóricos.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideraremos como unidad de análisis las literacidades académicas que surgen de los NEL y comprenden la lectura como una práctica social diversa que se da en la interacción entre docentes y estudiantes. Las prácticas lectoras de los aprendientes están permeadas de las dimensiones históricas y culturales dadas en un lugar y tiempo determinado. Por esta razón, se cuestionan las relaciones de poder implícitas en los textos, las cuales son constituidas por un grupo de individuos que comparten una misma ideología e influyen en la manera de interpretar los textos y relacionarnos con la sociedad.

7. Marco metodológico

Para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación, y en relación con el marco teórico expuesto anteriormente, se presenta el apartado metodológico que explica el tipo de enfoque, las fases para la recolección de datos, los instrumentos empleados, la descripción de los informantes y el análisis de los datos.

7.1. Tipo de investigación

La naturaleza del presente estudio es de tipo cualitativo, el cual se encarga de comprender e interpretar una realidad subjetiva considerando las experiencias de los participantes que varían según su contexto. “Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados” (Hernández Sampieri, 2010, p.11). Esto adquiere relevancia en la medida en que este trabajo busca analizar las prácticas de lectura crítica de dos estudiantes de EFA.

Asimismo, para Hernández Sampieri (2010), la recolección de los datos no es numérica o estandarizada, es decir, se basa en obtener las perspectivas de los sujetos de estudio porque no pretende generalizar los resultados. Cabe destacar que el análisis no se

inicia con instrumentos o categorías preestablecidos, sino que estos son contruidos a partir de la observación y la interacción del investigador con los participantes para organizar el registro de la información. Dicho análisis está orientado a describir casos o manifestaciones de personas a través de textos orales o escritos.

Una de las características de la investigación cualitativa es que es aplicada a un número reducido de casos para explicar y valorar los procesos de un fenómeno desde vivencias pasadas y actuales, esto con el fin de dar a conocer una nueva perspectiva o teoría vinculadas con el planteamiento del problema (Hernández Sampieri, 2010). Este enfoque es pertinente para esta investigación porque no se pretenden generalizar los datos analizados, sino generar una reflexión sobre ellos.

7.2. Enfoque de la investigación

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo desarrollado en el contexto de la lingüística aplicada, que proporciona las bases teóricas para comprender y describir problemas relacionado con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas en contextos sociales particulares con el propósito de solucionarlo o mejorarlo (Hudson, 1981). Por esta razón, la investigación permite identificar las formas de lectura crítica de dos estudiantes vietnamitas inscritas en un curso de EFA. A partir de los resultados, proponemos una ruta reflexiva que ayude tanto a docentes como estudiantes a mejorar sus prácticas lectoras académicas en el aula.

Existen varios campos de investigación en lingüística aplicada, ya que es utilizada en diferentes áreas de conocimiento. Este trabajo se centra en la lectura en EFA y en las perspectivas teóricas para su enseñanza con el fin de argumentar que la lectura crítica no es una habilidad, sino una práctica social que se puede dar en distintos contextos, como lo es el educativo. De ahí la importancia de las literacidades académicas que ayudan a entender, explicar y reivindicar las prácticas lectoras de los estudiantes a través del enfoque cualitativo.

7.3. Fases de la investigación

En el enfoque cualitativo, como se ha mencionado, el investigador está en un proceso continuo de toma de decisiones. Por ello, teniendo en cuenta el modelo de fases en el proceso de investigación propuesto por Rodríguez *et al.* (1996), este proyecto se dividió en cuatro partes: (1) Preparatoria, (2) Toma y organización de la información, (3) Analítica e (4) Informativa. A continuación, se hace una explicación de cada una de ellas.

Fase 1 - Preparatoria: Selección del problema de investigación a partir de nuestra experiencia como docentes, conocimientos previos y revisión de distintos documentos que permitieron la construcción de los antecedentes, organizados en tres categorías: *lectura como habilidad en L2*, *lectura crítica como práctica en L2* y *la lectura y el análisis del discurso en L2*, que arrojaron los fundamentos para la escritura del marco teórico y el marco metodológico. Este proceso se llevó a cabo en el marco de la asignatura Proyecto Final en ELE, durante el periodo 2022-30.

Fase 2 - Toma y organización de la información: la escritura del marco teórico inicio gracias a la recopilación de estudios previos que dan cuenta del planteamiento del problema de investigación, así como de algunas consideraciones teóricas que nos permitieron comprender los principios y las características de los NEL y de la lectura como habilidad para ampliar la información del tema. A partir de ello se construyó un guion para las entrevistas y una rejilla para el análisis de la información. No obstante, se identificó la necesidad de modificar algunos criterios de los instrumentos seleccionados para la recolección de datos después de haber hecho la observación de clase. Finalmente, se redactó el marco metodológico para dar a conocer el desarrollo del trabajo.

Fase 3 - Analítica: recolección y análisis de la información obtenida mediante una observación de clase y tres entrevistas. Estas últimas fueron dirigidas al docente encargado del curso de EFA del CEJIP y a dos de sus estudiantes en proceso de adaptación al contexto

académico. Posteriormente, se transcribió, clasificó y analizó la información recolectada a través de las categorías y de las subcategorías que surgieron de la revisión teórica. Para ello, el análisis propuesto para esta investigación fue de carácter temático, que se describe en apartados posteriores para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación.

Fase 4 - Informativa: se realizó el informe final de investigación, para su posterior aprobación y socialización.

7.4. Instrumentos de recolección de datos

Descripción de los instrumentos empleados para la recolección de datos: observación no participante y entrevista semiestructurada. Los instrumentos mencionados se organizaron con la intención de dar cumplimiento a los objetivos planteados en nuestra investigación, la información recolectada fue organizada para identificar y analizar las formas de lectura crítica de dos estudiantes del curso de EFA, con el fin de proponer una ruta reflexiva basada en la teoría de los NEL.

7.4.1. Observación no participante

La observación contempla uno o varios hechos actuales y se utiliza para responder a la pregunta formulada en el trabajo de investigación. El investigador proporciona una descripción de actitudes y comportamientos del fenómeno de estudio, ya que se encuentra en contacto directo con él (Farías, 2016). Con base en lo anterior, Campos y Lule (2012) mencionan que el investigador debe “ser ajeno a cuestiones externas [de los sujetos] de estudio y así evitar intervenciones que arrojen resultados no verdaderos” (p.53). Desde esta perspectiva, los autores señalan que es necesario tener claro el tipo de instrumento, dado que existen diferentes tipos de observación que pueden clasificarse de la siguiente manera: observación de laboratorio, observación participante y no participante, observación estructurada y no estructurada.

Al respecto, esta investigación hace uso de la observación no participante, en la cual el investigador no ocupa ninguna función dentro de la población observada, y no realiza intervención alguna en las dinámicas de la clase (Campos y Lule, 2012). Su propósito en “medios educativos es obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos, así como de los factores que influyen en ellos. Esa información es necesaria para comprender y mejorar la escolaridad y la instrucción” (Evertson y Green, 2008, p. 177). Por tanto, para efectos de este estudio, se observó una clase de tres horas de dos estudiantes vietnamitas del curso de EFA nivel B2.2 (ver Anexo 1).

7.4.2 Entrevista semiestructurada

Para Trindade (2016), la entrevista es un instrumento cualitativo. No es un cuestionario, sino un diálogo verbal entre dos o más personas, el cual ha sido concretado con anterioridad y sirve para obtener información acerca de aspectos subjetivos, tales como creencias, opiniones, motivaciones y actitudes de un tema en particular. La entrevista se clasifica en dos tipos: entrevista estructurada y semiestructurada, siendo esta última aplicada tanto a un profesor, como a dos estudiantes.

La entrevista semiestructurada se fundamenta en un guion de preguntas que pueden ser hechas por el entrevistador sin seguir un orden estricto y ajustarlas según como se desarrolle la conversación, también puede explicarlas y solicitar una aclaración de alguna respuesta para profundizar en el aspecto estudiado. No obstante, a pesar de que la entrevista es flexible, el investigador debe ser neutral y no compartir sus opiniones o hacer algún juicio de valor (Corbetta, 2007). Las preguntas fueron desarrolladas y organizadas por categorías, siguiendo los objetivos de la investigación y la teoría de los NEL expuesta en el marco teórico. Las entrevistas se realizaron de manera individual mediante la plataforma *Microsoft Teams* a dos estudiantes de EFA y al profesor del curso (ver Anexo 2 y 3).

7.5. Población

La población de estudio está conformada por dos estudiantes del curso de EFA y su docente del CEJIP. Conviene enfatizar que las entrevistas fueron realizadas en español y las muestras presentadas en el análisis no presentan ninguna alteración sintáctica y semántica.

Estudiante 1: es una vietnamita de 29 años, Licenciada en Química, pertenece a una comunidad religiosa y que acompaña un curso de catequesis en el barrio Caracolí de Bogotá, Colombia. Por otro lado, estudia EFA hace un año de manera presencial en el CEJIP y se encuentra en el último nivel. Además, toma un curso libre de teología en la PUJ, ya que quiere hacer una maestría en educación.

Estudiante 2: es una vietnamita de 30 años, Tecnóloga en Alimentos, pertenece a una comunidad religiosa y acompaña un curso de catequesis en el barrio Caracolí de Bogotá, Colombia. Por otro lado, estudia EFA hace un año de manera presencial en el CEJIP y se encuentra en el último nivel. Además, toma un curso libre de teología en la PUJ.

Profesor: es un profesor de nacionalidad colombiana. Tiene 29 años, es Literato y Licenciado en Lenguas Modernas y Magíster en Historia. Cuenta con un año aproximado de experiencia en la enseñanza de ELE y tiene a cargo el último nivel del curso de EFA en el que los estudiantes adquieren un nivel B2.2 de lengua.

Nivel de lengua de las estudiantes: B2

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), en el nivel B2 el aprendiente lee con un alto grado de autonomía, ya que tiene un amplio conocimiento de vocabulario, reconoce la tipología y la estructura de los textos del campo de su especialidad y contrasta la información con otras fuentes. Además, “comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que se adoptan posturas o puntos de vista concretos. Reconoce cuándo un texto ofrece información de carácter fáctico y cuándo busca convencer al lector/a” (Consejo de Europa, 2002, p.79).

7.6. Recolección y organización de la información

Los datos para el análisis se obtuvieron en el mes de septiembre de 2022. Primero se procedió con la observación no participante, que tuvo lugar de manera presencial en el CEJIP. Posteriormente, se realizaron las entrevistas de manera virtual por la plataforma *Teams*, ya que los entrevistados se sentían más cómodos de esta manera. Previamente, los participantes recibieron y aceptaron el consentimiento informado (ver Anexo 4). Las preguntas no se realizaron estrictamente de acuerdo al guion, ya que se omitieron algunas preguntas para no repetir respuestas de los entrevistados y se crearon otras para ampliar la información.

Con el fin de organizar la información obtenida se empleó el análisis temático, método cualitativo que sirve para identificar, analizar y describir patrones que son relevantes o comunes. Esto se logra por medio de una lectura minuciosa que permita categorizar los patrones implícitos y explícitos, dándole un significado social a las experiencias de la población objeto de estudio para responder a la pregunta de investigación (Braun y Clarke, 2006). Asimismo, se diligenció una ficha de observación que describe los momentos previos, durante y después de la clase y se realizó la transcripción de las entrevistas para seleccionar las categorías de análisis. Para el proceso de análisis temático se siguieron seis fases, de acuerdo con Braun y Clarke (2006):

- 1) Familiarización de los datos
- 2) Generación de códigos
- 3) Búsqueda de los posibles temas
- 4) Revisión de los temas
- 5) Definición y denominación de temas
- 6) Preparación del informe final

La primera fase consiste en leer la información obtenida de los instrumentos de recolección de datos y tomar nota para resaltar aspectos importantes y entender las experiencias de los participantes. La segunda codifica gran parte de la información según sus características, siguiendo un proceso inductivo o partiendo de unos criterios teóricos. En la tercera se definen los temas o categorías de análisis y en la cuarta se delimitan los temas según la cantidad de datos registrados. La quinta y la sexta describen las características de las categorías y, por último, se citan los ejemplos seleccionados con un argumento y una interpretación (Braun y Clarke, 2006).

7.7. Categorías de análisis

En cuanto a los parámetros considerados para el análisis de la observación y de las entrevistas, por un lado, se parte de las literacidades académicas propuestas por Blanton (1998), Ivanič (1998) y Lea y Street (2006), descritos en el marco teórico: co-construcción de saberes, interpretación de los textos, contraste de la información e identidad. Por otro lado, como herramienta complementaria para el análisis de datos también se empleó el (ACD) que, como se ha mencionado en apartados anteriores, nos permite identificar, describir y analizar de qué manera los participantes de esta investigación se acercan a los textos a partir de las estructuras de poder, ideología y estereotipo. La Tabla 3 presenta la matriz con las categorías de análisis.

Tabla 3

Matriz de categorías de análisis a partir de los NEL

	UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CRITERIOS
NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD NEL (Street, 1984; Bartón y Hamilton, 2012; Street, 2004).	LITERACIDADES ACADÉMICAS (Lea y Street, 2006; Lillis et al., 2015)	ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (Lillis et al., 2015; Van Dijk, 2006; Van Dijk, 2000)	IDENTIDAD	Construye una voz propia a través de los textos con un significado y propósito para dialogar con las demás voces de su campo de especialidad
			PODER	Reconoce las prácticas de discriminación y marginación
			IDEOLOGÍA	Relaciona sus conocimientos, creencias y valores para interpretar los textos
			ESTEREOTIPO	Identifica estereotipos y los relaciona con su contexto
		PRÁCTICAS LECTORAS ACADÉMICAS (Blanton, 2012)	CO-CONSTRUCCIÓN DE SABERES	Interactúa el estudiante y el maestro para construcción de saberes
			INTERPRETACIÓN	Interpreta los textos teniendo en cuenta sus experiencias personales y su formación académica
			CONTRASTE	Contrasta la información desde diferentes fuentes para comprender el origen y el por qué de los hechos

Nota. Elaboración propia. Categorías de análisis para la organización de la información de la observación no participante y de las entrevistas.

En este apartado se mostró que el enfoque de esta investigación es de carácter cualitativo y se aborda desde la disciplina de la lingüística aplicada. De igual manera, se

dieron a conocer las fases de la investigación, los instrumentos empleados para la recolección de la información, la caracterización de los sujetos de estudio y los parámetros considerados para la elaboración de la matriz de análisis.

8. Análisis

En los siguientes apartados se presenta el análisis de las formas de lectura crítica de dos estudiantes de EFA, conforme a la observación de clase, que tuvo una duración de tres horas, y de las entrevistas hechas de manera individual, con una duración aproximada de 40 minutos cada una. Es necesario subrayar que no se realizó el análisis de todas las subcategorías propuestas en la *matriz de categorías de análisis* (ver Tabla 3), debido a que se seleccionaron los temas mencionados con mayor frecuencia por los participantes, ya sea de manera explícita o implícita, o durante la clase. No obstante, todas las subcategorías se usaron para la elaboración de la ruta reflexiva, que se describe en el próximo apartado.

Figura 3

Cuadro de clasificación: análisis de la información

Categoría 1. Análisis del discurso
 Subcategoría 1. **Identidad**
 Subcategoría 2. **Ideología**
 Categoría 2. Prácticas lectoras académicas
 Subcategoría 1. **Interpretación**

SUBCATEGORÍAS	INDICADOR	TEMAS EN COMÚN	
Identidad	Construye una voz propia a través de los textos con un significado y propósito para dialogar con las demás voces de su campo de especialidad.	E1	
		E2	
		Pro.	
		Obs.	
Ideología	Relaciona sus conocimientos, creencias y valores para interpretar los textos.	E1	
		E2	
		Pro.	
		Obs.	
Interpretación	Interpreta los textos teniendo en cuenta sus experiencias personales y su formación académica.	E1	
		E2	
		Pro.	
		Obs.	

Nota. Elaboración propia. La tabla muestra la clasificación de la información considerando las subcategorías identidad, ideología e interpretación.

Partimos de la unidad de análisis de literacidades académicas, entendidas desde los NEL como prácticas sociales, que a su vez se dividen en dos categorías: ACD y prácticas lectoras académicas que cuentan con tres subcategorías: identidad, ideología e interpretación

(Ver Figura 3). Para efectos de la organización de la información, los participantes se codificaron de la siguiente manera: E1 y E2 (estudiantes), Pro (profesor), En (Entrevistadores), Obs (observación) (Ver Anexo 5).

8.1. Categoría 1. Análisis del discurso

La primera categoría de análisis es el análisis del discurso, que a su vez está dividida en dos subcategorías: identidad e ideología.

8.1.1. Subcategoría 1: identidad

La identidad, para Ivanič (1998), es la percepción que tiene una persona sobre sí misma y de la realidad que transmite a través del lenguaje. Desde luego, la identidad no es neutra, sino que varía según las circunstancias. Por tanto, se habla de distintas identidades que se construyen desde la experiencia autobiográfica y de la interacción con otros. Esto refleja un sentido de pertenencia cultural que posiciona al individuo en un estatus social, por ejemplo, E1 manifestó que:

Como una monjita yo quiero estudiar, entender un poco más sobre la iglesia y Jesús. Y tercero yo como monjita, en mi misión tengo que adaptarme y dar mi amor a este país y ayudarlos. Puedo hacer algo para la gente de este país, creo que de manera espiritual (E1, 2022).

A su vez, la otra estudiante agregó: “No pienso que a mí me encuentre trabajando, para mí la misionera no es un trabajo, es un regalo y una misión, una vida de los religiosos” (E2, 2022). Tanto E1 como E2 se identifican como monjas misioneras. Es claro que ellas no consideran su rol en la sociedad como un trabajo, esto debido a sus votos de pobreza, obediencia, castidad, prudencia, humildad y servicio, símbolo de identidad femenina dentro de su comunidad religiosa.

Ivanič (1998) establece una diferencia entre el “yo” y la “*persona*”, dos aspectos relevantes de las características del ser: “el yo se refiere a aspectos de la identidad asociados con los sentimientos de un individuo y la persona se refiere a la identidad que está asociada al rol definido que ocupa en la sociedad” (p. 10). Entonces, los sentimientos permiten describir con qué agrado las personas se acercan a los textos y qué hacen con ellos conforme a sus intereses (Ivanič, 1998). En el caso de E1, expresa que cuando lee está a la expectativa por aprender algo nuevo y eso depende del tipo de género; añade que, para divertirse, le gustan los textos de comedia dramática. Asimismo, la literatura juvenil es uno de sus géneros favoritos como se demuestra en su respuesta:

Cuando leo me pongo un poquito curiosa para saber algo y también depende de cosas del tema de la lectura como los textos de comedia o drama, por ejemplo, me pongo graciosa. Generalmente, me gusta la literatura y algunos cuentos de jóvenes y me gustan algunas novelas de mi país que escriben sobre las cosas para los jóvenes como el autor Nguyen Nhat, gusta mucho.

Por su parte, E2 tiene una manera distinta de acercarse a los textos y menciona que: “Cuando yo era niña, era muy perezosa en el estudio. No me gustaba estudiar, leer y escribir no. Ahora, yo puedo leer, pero no me gusta leer, pero no mucho, la lectura me ayuda a enriquecer mi vida espiritual” (E2, 2022). A partir de esto, es posible afirmar que E2 se acerca a los textos con poco agrado y solo lee textos de teología para mantener el vínculo con su identidad como religiosa, a diferencia de E1.

A continuación, el profesor explica mediante un ejemplo el sentimiento con el que se acercan las dos estudiantes a los textos:

El tema de la motivación sí que es importante y ellas se acercan siempre como con la idea de encontrarse un texto que les hable, digamos de sus experiencias personales y de sus preocupaciones o inquietudes particulares, no. Entonces, pues yo siempre trato

de llevar textos. Sí, por supuesto, que estén enmarcados en sus intereses. Entonces, por ejemplo, la semana pasada estuvimos trabajando un poema escrito por una monja religiosa del periodo colonial de la Nueva Granada y a las chicas les causó mucho interés (Pro, 2022).

El profesor destaca la importancia de llevar diversas lecturas al aula que respondan a los gustos y a la realidad de sus estudiantes, esto les ayuda adquirir con mayor facilidad el vocabulario de su disciplina debido a que “se establece un vínculo afectivo con el texto” (Pro, 2022). Al respecto, podríamos agregar que el vocabulario es significativo para el lector en L2 cuando se despierta un interés por el tema y lo hace sensible a la otredad y a los fenómenos sociales que le rodean, lo cual le permite construir una voz propia al expresar sus sentimientos acerca del tema.

En relación con el párrafo anterior, E1 afirma: “quiero conocer otra realidad, porque religiosa es solamente una parte, una parte, pero tengo que vivir aquí con la gente y aprender de ellos” (2022). Así, se entiende que una persona puede sentirse identificada con diferentes grupos sociales, como es el caso de E1, que cree necesario trabajar textos con contenidos diversos en el aula, ya que su identidad no solo se reduce al ámbito espiritual.

Ahora bien, “cuando cada miembro de un colectivo de hablantes toma posesión de una palabra, no se trata de una palabra neutra del lenguaje libre de las valoraciones de los demás.” (Ivanič, 1998, p. 50). En síntesis, en el momento en que alguien hace una intervención, está cargada de una identidad y un contexto que representa la voz de otros. Por esta razón, se les preguntó a las estudiantes cómo reflexionan acerca de las problemáticas sociales actuales. Frente a esto, E1 señala:

Hablamos sobre pobreza y política en Colombia como guerrilleros y Farc y también un poquito de historia, hice una reflexión de mi opinión, sí y dar deseos para cambiar

un poco esa parte social, la paz, la pobreza y la inseguridad a través de esto puedo conocer más de contexto social (2022).

Al dar su opinión sobre Colombia, un país fragmentado por la guerra, E1 reconstruye la identidad de las víctimas del conflicto armado a través del contexto histórico presentado en clase. Es decir, cuando ella expresa sus deseos de cambio, reconoce esa problemática y le da voz a esas personas marginadas que carecen de justicia social.

Con el fin de describir la identidad lectora de las estudiantes, se recurre al concepto del “yo”, propuesto por Ivanič (1998), que trata de la imagen que formamos de nosotros mismos. Así, la identidad lectora dependerá de nuestras experiencias y sentimientos que tengamos hacia la lectura. A modo de ilustración, E1 no se considera una buena o mala lectora:

En. ¿Se considera un buen lector? Si no. ¿Por qué?

E1. Más o menos porque tengo que traducir bien para entender el texto, me falta mucho vocabulario nuevo y depende de la situación, cada palabra tiene otro significado. Por eso, gasto mucho tiempo para leer un texto. Me pregunto cuál es el objetivo del texto y de qué trata texto.

En. Cuéntenos ¿Para usted qué es saber leer en un curso de español con fines académicos?

E1. Pienso que ser un buen lector, pero como ser buen lector cuando puedo entender más, cuando sé más vocabulario y gramática (E1, 2022).

Las dos estudiantes coinciden en que un buen lector requiere de la lectura como habilidad, en la cual se necesita una gran cantidad de vocabulario y de gramática para entender el texto. Sin embargo, E2 tiene una impresión negativa de sí misma como lectora cuando afirma: “Yo no soy un buen lector, porque no memorizo mucha información y cuando necesito resumir las informaciones principales es un poco difícil conmigo. Necesito leer dos o

tres veces o cuatro veces” (2022). Además, asocia la representación de un buen lector con alguien que hace un resumen rápido del texto. Es muy probable que también relacione la habilidad de memorizar con su experiencia lectora durante su niñez al describirse como “perezosa”. En ese sentido, habría que preguntarse, entonces, qué o quiénes incidieron en ella al adoptar ese rol en su contexto escolar.

A partir del análisis de esta subcategoría encontramos que la identidad lectora no es solo una construcción individual sino también social, puesto que la percepción de los otros y los juicios de valor hechos en torno a las prácticas lectoras de los estudiantes influyen en sus sentimientos hacia la lectura, estableciendo un vínculo positivo o negativo en el contexto académico. En efecto, en las clases de EFA el docente debe llevar lecturas con un contenido diverso que motive a los aprendientes a reflexionar y dialogar con otras realidades desde su campo de estudio.

8.1.2. Subcategoría 2: ideología

Para el análisis de esta subcategoría como se mencionó previamente en el marco teórico tomamos como base la definición propuesta por Van Dijk (2000): las ideologías se relacionan con las ideas, los conocimientos, las creencias y los valores que definen la identidad de un grupo social, lo cual influye en la interpretación de los textos.

En concordancia con la afirmación anterior, las estudiantes se identifican como monjas misioneras. Por esta razón, consideramos preguntarles por qué es importante la lectura en sus vidas. E1 menciona: “Pienso que es importante entender más sobre Dios y la vida religiosa en el idioma español” (E1, 2022). E2, por otro lado, amplía su respuesta agregando que los libros de teología le permiten acercarse a la historia de manera general y valorar las prácticas de su comunidad:

Yo creo que es muy importante porque en los libros de religiosos hay muchas informaciones y también muchas experiencias preciosas y muchas tradiciones de las

generaciones que fueron acumuladas en las lecturas. Además, las lecturas nos muestran el progreso de la historia y muchas experiencias y tradiciones para desarrollar la vida religiosa en la actualidad (E2, 2022).

De acuerdo con Van Dijk (2005), “la mayoría de las ideologías son explícitamente adoptadas y aprendidas” (p. 29). En ese sentido, se puede señalar que las estudiantes leen textos que tienen que ver con sus creencias, para saber más de su comunidad espiritual. Respecto a su contexto académico, en la clase de español se abordan lecturas en las que su ideología religiosa está presente. El profesor indica: “siempre trato de llevar ese tipo de textos que causen como cierta inquietud, cierta curiosidad en los estudiantes, pero también me gusta llevar textos que causen como cierto tipo de controversia” (Pro, 2022). Así, el docente crea espacios de reflexión y discusión acerca de los cambios que ha tenido el rol social (monjas misioneras) de E1 y E2, como es el caso del poema trabajado en clase sobre una monja en el periodo colonial y la socialización de la lectura del *Concilio Vaticano II*.

El docente les pide recordar un texto trabajado en la última clase sobre *Concilio Vaticano II*, escrito por el papa Juan XXIII, que trata sobre la flexibilización de la iglesia y que en su época generó resistencia por parte de las mujeres debido al voto de clausura, el cual permite a las monjas salir del convento. El profesor las cuestiona para saber su opinión. El dice: “ese voto lo siguen quienes quieren” y afirma estar de acuerdo debido a que la iglesia necesita estar con quienes sufren. E2 menciona que las religiosas pueden cambiar su manera de ayudar a partir de las experiencias con los demás. El docente coincide con las dos opiniones y menciona “es cierto, las necesidades están afuera” (Obs, 2022).

Durante la entrevista el profesor se refiere a la manera como aborda la ideología en sus clases, él considera algunos aspectos relevantes para incentivar la participación en el aula que le permiten conocer la postura crítica de sus estudiantes:

Al principio se necesita un poco como de esa sensibilidad, para poder acercarse a estos temas de una manera un poco más bien como transicional que no sea como un choque, digamos como directo porque en efecto, pues eso creo o genera susceptibilidades, resistencias al tema (Pro, 2022).

El docente indica: “hemos conversado a propósito de noticias o artículos que leemos en clase sobre decisiones que se han tomado últimamente en el mundo a propósito del aborto, la eutanasia, temas controversiales” (Pro,2022). No obstante, es difícil trabajar este tipo de temas, ya que las estudiantes son confrontadas con su ideología que establece unas normas y unos valores estandarizados de lo que puede entenderse como correcto o incorrecto en el grupo al cual pertenecen (Van Dijk, 2005). El profesor recuerda cuando discutieron sobre el aborto, un acto que es considerado como un crimen en diferentes instituciones religiosas:

Al principio no, no es fácil acercarse este tipo de textos o este tipo de temas a los estudiantes por las mismas resistencias y más aún si pertenecen como a una comunidad, pues social, a una comunidad religiosa en particular que, pues tiene unas posiciones y unas opiniones muy fuertes no es fácil aceptar que un ser humano tenga digamos como plena conciencia y poder sobre su cuerpo no, porque religiosamente para ellas y culturalmente para ellas, pues en parte como que sus creencias religiosas, el dios en el que creen pues por supuesto, que también tiene una injerencia no, en ese cuerpo no y para ellas es un poco como un choque cultural de encontrarse que hay personas que piensan que uno puede ser dueño de sus decisiones corporales ¿no? (Pro, 2022).

E1 opina que es importante conocer las problemáticas sociales: “yo puedo entender más las cosas fuera de mi país y tener informaciones más diversas. Y tercero, yo como monjita en mi misión tengo que adaptarme y dar mi amor a este país y ayudarlos” (E1, 2022). Puede interpretarse, a partir de la respuesta de E1, que en Vietnam hay cierta restricción al

derecho público de la información y que, al estar en otro país, puede tener acceso a otras fuentes, contrastar su veracidad y así comprender otras realidades a las que debe enfrentarse. Recordemos que las ideologías dominantes controlan los textos según sus intereses (Van Dijk, 2000).

Desde el punto de vista de E2, es indispensable “porque nosotros vivimos en una red de la relación social. Por eso, cada persona necesita saber la situación social para colaborar y tener responsabilidad con sociedad” (E2, 2022). Para E2 no basta solamente con saber las situaciones que aquejan al mundo, sino que debe reconocerlas y tomar acciones desde su rol para ayudar a mitigar dichas problemáticas. La responsabilidad social hace parte de sus valores ideológicos, por lo que asume que las acciones de otros repercuten en la vida de todos.

Durante la observación de clase, E1 y E2 preguntan al profesor si va a misa, él responde que no y ellas lo cuestionan diciendo: “¿Tampoco el domingo?”. Finalmente, él dice de manera amable: “soy espiritual, más no religioso”. Frente a lo cual E1 interviene: “depende de la persona, de su mente”. E2 añade: “bueno, eso no te hace una mala persona” (Obs, 2022). Esta situación refleja que las estudiantes son respetuosas y no demuestran ningún prejuicio con alguien que no comparte su misma ideología, lo cual permite que reflexionen sobre diversos temas de manera conjunta.

En resumen, esta subcategoría ahonda en la ideología de las estudiantes, que se caracteriza por una serie de valores que influyen en el uso que le dan a la lectura. E1 y E2, cuyo propósito es ayudar a los demás, esto es posible si leen textos que les permitan conocer y comprender la lucha de quienes sufren el abuso de poder, aunque ello debe hacerse con actividades de sensibilización graduales, como menciona el profesor. Se concluye que esas actividades deben promover la tolerancia y la empatía para dar paso a un diálogo abierto en el que se intercambien opiniones y experiencias.

8.2. Categoría 2: prácticas lectoras académicas

La segunda categoría de análisis se constituye a partir de las prácticas lectoras académicas, que a su vez contempla la subcategoría de la interpretación.

8.2.1. Subcategoría 1: interpretación

Blanton (1998) postula que una de las prácticas lectoras que deben ser fomentadas en el aula es la interpretación, ya que permite al estudiante atribuirle un significado al texto a partir de sus experiencias y, de esta manera, tomar una posición en su comunidad académica discursiva compuesta por docentes, investigadores y compañeros de clase.

Si bien es cierto que en el ámbito académico existe una homogeneidad en la forma de los géneros discursivos (estructura, vocabulario y gramática), no pasa lo mismo cuando el lector comparte su interpretación de estos con las demás voces de su campo de especialidad, ya que el nuevo significado que construye depende de sus vivencias y herencia cultural, las cuales son producto de la interacción social (Blanton, 1998). Por esta razón, se les preguntó a las estudiantes si sus experiencias personales y conocimientos son tenidos en cuenta en el curso de EFA. E1 explica:

En mi clase, a través de las enseñanzas de los profesores, he entendido más sobre su cultura de Colombia y cultura americana. En mi experiencia antes casi nunca había conocido de cultura de continentes, en la clase de español puedo hablar de la cultura de mi país y las cosas de mi país por mi experiencia personal (E1, 2022).

De manera similar, E2 responde: “cuando yo llegué, yo no sabía mucho sobre Colombia, pero después de las clases mi conocimiento de Colombia se amplió y también ya conozco la situación actual en Colombia ahora. Yo puedo entender más qué pasa” (E2, 2022). En definitiva, E1 y E2 coinciden en que sus experiencias han sido valoradas en clase al contrastar su cultura de origen con la cultura meta. Por ende, cuando el docente permite que sus estudiantes involucren sus conocimientos del mundo al interpretar los textos, la lectura

resulta significativa para todos los miembros de la clase y aporta nuevos saberes a la construcción del discurso académico (Blanton, 1998).

En ocasiones, a las estudiantes se les dificulta interpretar el significado de algunos términos especializados que hacen parte de su campo de estudio. Respecto a ello, el profesor menciona:

Pues es otra palabra que a ellas les causó mucho dolor de cabeza, la palabra hermenéutica, bueno, más que la palabra, el concepto mismo y la disciplina misma de la hermenéutica, y empezamos a hablar un poco contextualmente, pues que significaba la hermenéutica a la luz de estas preguntas que ellas tenían con respecto a los modelos de la lectura teológica de las sagradas escrituras (Pro, 2022).

De la anterior intervención es posible aseverar que la interpretación de dicho término requiere la experiencia personal y los saberes académicos del profesor y de las estudiantes, lo que es posible a través del diálogo que posibilita el intercambio de ideas. En efecto, la lectura es una práctica social que hacemos en conjunto (Street, 1984). En el siguiente ejemplo se evidencia de manera explícita la importancia de las discusiones grupales que facilitan la comprensión de un tema, así como la reflexión a partir de la interculturalidad, sin importar el tipo de texto, como enfatiza el docente:

Lo importante era para nosotros establecer un diálogo de que estábamos o qué entendemos por relajación ¿no?, que muchas veces no hace parte como de esas preguntas interculturalmente, también uno puede decir, bueno, en tu país qué estrategias o qué técnicas de relajación implementan las personas en su diario vivir no. Ese tipo de cosas creo que le permiten al estudiante llegar como con herramientas un poco más sólidas, insisto más sensibles ¿no?, a la hora de poder acercarse a un texto literario o pues cualquier texto en particular. (Pro, 2022)

Conviene subrayar que las lecturas para la clase son seleccionadas entre el profesor y las estudiantes. Por esta razón, una de las recomendaciones que hacen las estudiantes a los docentes de EFA es utilizar textos que reflejen las problemáticas actuales de la sociedad con el fin de facilitar su participación. Como sugiere E2: “creo que la lectura de los textos debe ser de la vida cotidiana, de los problemas que rodea la vida. Eso es importante ayuda a estudiantes a dar opinión acerca de la vida” (E2, 2022). Otro elemento que consideran fundamental son los ejercicios de apoyo lingüístico para interpretar los textos: “recomiendo los profesores puedan enseñar la gramática y los vocabularios como conecta la lectura” (E2, 2022).

El docente señala que, para poder interpretar los textos, las estudiantes necesitan dominar una serie de habilidades y estrategias, que califica como básicas, para pasar a “facultades intelectivas un poco más complejas de análisis, de comparación, de inferencia porque primero hay que desarrollar como la base, los elementos o las herramientas lingüístico-comunicativas para llegar ya como a las propiamente discursivas” (Pro, 2022).

A continuación, se muestran algunos ejemplos de los métodos de enseñanza empleados en clase que conciben la lectura como habilidad, tal como se describió en el marco teórico. En primer lugar, el docente menciona que, para comprender el texto, los estudiantes de EFA parten de “ciertos conocimientos gramaticales, sintácticos o bueno, morfosintácticos para ser más concreto que te permiten entender un texto de manera precisa” (Pro, 2022). Es decir, se decodifican las unidades más pequeñas del texto para hacer una comprensión total, lo que se asocia con el modelo *bottom-up*. En segundo lugar, emplea los esquemas formales, ya que recalca el valor de conocer la estructura de los distintos géneros discursivos, tal como se observó durante la proyección de una película “para familiarizarlas con la estructura del guion, enfocándose en la estructura del texto y no en el significado” (Obs, 2022).

En consecuencia, el profesor sostiene que el nivel de lengua del curso es B2 y, por ello, los textos empleados en la clase tienen un contenido gramatical y lexical más complejo, como los géneros discursivos y literarios, para aproximar a las estudiantes a otros contextos culturales “que no sea simplemente artículos de opinión o reseñas” (Pro, 2022). Referente a los textos literarios, el docente señala que resultan apropiados no solo para practicar el vocabulario visto en clase, sino para propiciar los procesos creativos de los aprendientes a la hora de compartir sus vivencias mediante la imaginación:

Las próximas sesiones las estudiantes van a escribir un pequeño guion, quizás como de una; perdón, no, de dos o tres escenas máximo, en el que ellas van a contar una historia o una escena, dos o tres escenas pequeñas de algo que les haya sucedido aquí en Colombia y que pueda ser de alguna manera adaptado como a una película (Pro, 2022).

Pasando al plano de los exámenes de español, específicamente en cuanto a lectura, E1 menciona: “muchas veces no lo hago bien porque no entiendo, quedo confundida por muchas palabras nuevas” (2022). Por su parte, E2 añade: “me preguntan más vocabulario y organizar las informaciones” (2022). Las estudiantes están de acuerdo en que, en su mayoría, los puntos incorporan vocabulario desconocido y se tratan de organizar de manera jerárquica el texto. El profesor opina algo similar, aunque hace énfasis en la poca importancia que se le da a la interpretación:

Los exámenes deberían ser un poco más desobedientes. Y con desobedientes me refiero a que muchas veces los exámenes están como montados sobre una, pues no sé, como una discursividad que vuelve, digamos, un poco como mecánico el ejercicio de, por ejemplo, de relacionar palabras desconocidas según su contexto o ejercicios cerrados como de a, b, c, d. Sobre todo, para mí, creo que debería hacerse mucho más énfasis, digamos como en las capacidades de inferencia de los estudiantes (Pro, 2022).

A partir de estas intervenciones, es posible afirmar que los exámenes se reducen a evaluar el uso de habilidades y estrategias.

Finalmente, esta categoría denota que E1 y E2 hacen uso de las habilidades de decodificación y de los esquemas formales para una comprensión general de los textos, pero no para hacer una lectura crítica, que es entendida como una práctica social que va más allá del uso de habilidades o estrategias al interpretar y cuestionar las representaciones de poder en la sociedad, que están cargadas de ideologías, identidades y estereotipos (Lea y Street, 2006). Por ello, son necesarios textos que sean cercanos a la realidad social, como menciona E1 y E2, dado que les permite construir su propia voz a través de los textos al interpretarlos a la luz de sus experiencias y conocimientos, que son resultado de sus relaciones sociales.

9. Ruta reflexiva

A partir del análisis proponemos una ruta reflexiva siguiendo la perspectiva teórica de los NEL, con el fin de abordar la lectura crítica y mejorar su práctica en el aula de EFA. Para ello, se tuvo en cuenta las categorías propuestas en la matriz de análisis y se realizó la comparación con la información recolectada en las entrevistas y la observación de clase.

1) Ideología: el estudiante relaciona sus conocimientos, creencias y valores para interpretar los textos. Por eso, es indispensable preguntarle qué importancia tiene la lectura en su vida, ya que el uso que le dé tendrá un impacto en un contexto social específico. Este es el caso de E2, que afirma: “la lectura me ayuda a enriquecer mi vida espiritual y ampliar mis conocimientos” (E2, 2022).

2) Poder: el estudiante reconoce las prácticas de discriminación y marginación que a su vez generan estereotipos hacia los miembros de una comunidad. Conviene subrayar que el estudiante puede sentirse cierta confrontación hacia su ideología, por ende, antes de acercarlo a un espacio de reflexión y diálogo con la otredad, es necesario hacerlo de forma gradual con “una serie de actividades que lleven como a esa sensibilización” (Pro, 2022).

3) Estereotipo: el estudiante identifica estereotipos y los relaciona con su contexto. El resalta este aspecto al sugerir que en el aula de EFA se aborden textos relacionados con la situación social actual, sin importar sus creencias: “que nos traten como personas normales. A mí me parece, yo quiero saber las cosas como gente normal como religiosas, podemos leer otros textos y entender” (E1, 2022). Con esto se quiere enfatizar que el docente no debe generar opiniones preconcebidas acerca de la ideología e identidad de los estudiantes por el hecho de pertenecer a un grupo social determinado, limitándolos a leer un solo tipo de contenido. Por esta razón, es importante que el profesor les pregunte por sus gustos e intereses.

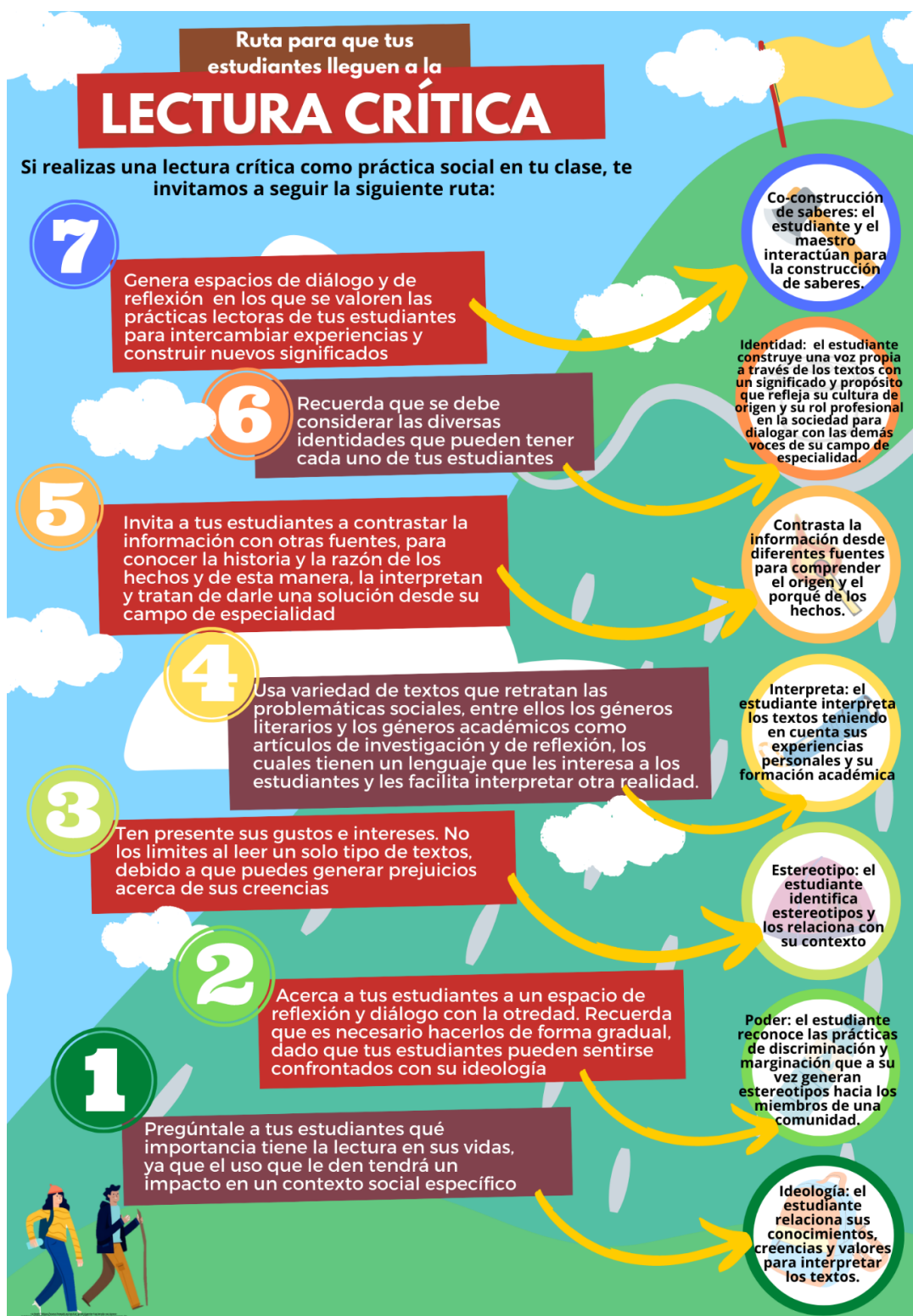
4) Interpretación: el estudiante interpreta los textos teniendo en cuenta sus experiencias personales y su formación académica. Así, es posible llevar al aula textos diversos que retraten las problemáticas sociales, como sucede con los géneros académicos y literarios. Los primeros cuentan con un lenguaje que interesa a los estudiantes en virtud de sus áreas de estudio, mientras que los segundos posibilitan que a través de la imaginación interpreten otra realidad a través de las emociones o los sentimientos. Además, “cuando se establece un vínculo afectivo con el texto, es mucho más fácil adquirir ese vocabulario” (Pro, 2022).

5) Contraste: analiza la información desde diferentes fuentes para comprender el origen y el porqué de los hechos. Una vez el estudiante reconoce que hay una problemática social que se evidencia tanto en el contexto como en los textos, este la interpreta y trata de encontrarle una solución desde su campo de especialidad. En particular, las dos estudiantes consideran relevante conocer la historia de Colombia para entender la situación actual del país, puesto que “necesitamos tener responsabilidad con la sociedad y con los demás” (E1 y E2, 2022).

6) Identidad: el estudiante construye una voz propia a través de los textos con un significado y un propósito que refleja su cultura de origen y su rol profesional en la sociedad, con el objetivo de dialogar con las demás voces de su campo de especialidad. Este criterio consiste en reconocer las demás identidades del estudiante, como menciona E1: “quiero conocer otra realidad, porque religiosa es solamente una parte”.

7) Co-construcción de saberes: el estudiante y el maestro interactúan para la construcción de saberes. Consiste en generar espacios de diálogo y de reflexión en los que se valoren las prácticas lectoras de los estudiantes para intercambiar experiencias y significados. Como expresa el profesor: “antes que leer y recuperar vocabulario, etc., etc., lo importante era para nosotros establecer un diálogo” (Pro, 2022).

Figura 3
Ruta reflexiva



Nota. Elaboración propia a partir de los nuevos estudios de literacidad y el análisis de los resultados.

10. Conclusiones

En este último apartado se presentan las conclusiones de la investigación que responden a la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las formas de lectura crítica de dos estudiantes vietnamitas del curso de EFA del Centro Javeriano de Interculturalidad y Plurilingüismo desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad?*

En el proceso de investigación encontramos que, al regular la forma en como son interpretados los textos, se está ejerciendo un control del conocimiento y del poder al imponer a los lectores unos estándares y normas que excluyen a quienes tienen prácticas distintas de leer (Street, 1984). Por tal motivo, el objetivo principal de esta investigación fue analizar las formas de lectura crítica de dos estudiantes del curso de EFA del CEJIP desde la perspectiva teórica de los NEL.

Para el cumplimiento del objetivo general se realizó una observación de clase en la que los participantes discutieron sobre un texto teológico y un guion de cine. Posteriormente, se entrevistó a las estudiantes y al profesor con la finalidad de, por un lado, identificar las percepciones o formas de enfrentarse al texto que tienen las aprendientes y, por otro lado, conocer las estrategias que aplica el profesor para estimular la lectura crítica.

Con base en el análisis de la información obtenida en la observación de clases y en las entrevistas, fue posible describir esas formas de lectura crítica de las estudiantes. Allí se evidenció que las estudiantes hacen uso de la lectura como habilidad para tener un primer contacto con los textos; sin embargo, al sentirse interesadas por la realidad del país van más allá de la lectura como habilidad y asumen una lectura crítica como práctica social, la cual refleja una posición ideológica desde su campo de conocimiento, sus experiencias de vida y sus saberes.

Lo anterior podría resultar paradójico, ya que las estudiantes no se consideran buenas lectoras debido a la visión tradicional que tienen de la lectura, entendida principalmente como

un proceso para descifrar el vocabulario y la gramática de un texto. Tal autopercepción es el resultado de sus experiencias personales y académicas, marcadas por estándares sociales que estigmatizan aquellas prácticas de lectura emancipadoras que reflejan la pluralidad de pensamiento y las relaciones que establece el hombre con el mundo.

Por tanto, la lectura crítica es una práctica social que tiene un propósito compartido: combatir la desigualdad y la discriminación desde el rol que asumimos en la sociedad. Cuando se trabaja la lectura crítica en EFA como una práctica social, se involucra tanto a maestros como a estudiantes en la elaboración del discurso académico. De acuerdo con Blanton (1998), el discurso académico no es algo estático; al contrario, se reinventa continuamente al valorar la identidad de los aprendientes de una L2 al momento de interpretar los textos.

En este sentido, una vez establecidos los principios teóricos de los NEL que subyacen al análisis contextual realizado, se consideró pertinente la construcción de una ruta reflexiva dirigida al profesor para abordar la lectura crítica en el aula de EFA. Asimismo, se consideró la información aportada por las estudiantes y el docente, sobre la cual se efectuó el análisis con base en las categorías establecidas en el marco teórico de la investigación (ideología, poder, estereotipo, interpretación, contrasta, identidad, co-construcción de saberes).

Por todo lo dicho hasta ahora, concluimos que la lectura crítica es una práctica social y cultural diversa que cuestiona las estructuras de poder dominantes, para lo cual se requiere un proceso de enseñanza y aprendizaje que va más allá del vocabulario y de las formas lingüísticas. Es por ello que el aula debe contar con una variedad de géneros discursivos que fomente la participación de los aprendientes y reivindique sus prácticas lectoras aportando al discurso académico la interpretación de las realidades sociales desde diferentes puntos de

vista. Estos, a su vez, están permeados de tradiciones y memorias colectivas que se integran a su identidad lectora al asumir una postura crítica de acuerdo a su área de conocimiento.

11. Limitaciones

Las limitaciones enfrentadas a lo largo de la investigación obedecen principalmente al tiempo del desarrollo de la misma. De igual manera, se considera que el análisis puede extenderse a una población mucho más amplia, no solo de estudiantes de EFA sino también de otras lenguas, abarcando los siete criterios propuestos y contrastando las prácticas de lectura crítica de los aprendientes según sus campos de especialidad.

Esta investigación deja abierta la posibilidad de abordar en futuros estudios el desarrollo curricular y el diseño de materiales pedagógicos en el campo de EFA, para la enseñanza de la lectura crítica desde la corriente teórica de los NEL y teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada área del conocimiento. Esto con el objetivo de interpretar las problemáticas sociales abarcando diferentes géneros textuales que incluyan tanto los académicos como los literarios, que a su vez deben responder a las necesidades y los intereses de los estudiantes.

Por otro lado, no debe olvidarse que la lectura crítica es una práctica diversa que no solo se da en el contexto educativo. De allí la importancia de reivindicar otras formas de lectura, por ejemplo, sugerimos profundizar en las literacidades vernáculas, es decir, las prácticas de escritura y de lectura que hacen parte de la identidad de los aprendientes de EFA o ELE, y que se constituyen en otras formas de interpretar la realidad, como es el caso de las redes sociales, la música, la fotografía y la pintura aficionada, que no necesariamente están condicionadas por el entorno académico.

Referencias

- Abbasian, G. R., y Malae, N. (2015). The effect of critical discourse analysis instruction on Iranian EFL learners' reading comprehension and orientation. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 8(17), 1-20.
- Aebersold, J. y Field, M. (1997). *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading. Cambridge language assessment series*. Cambridge University Press.
- Anderson, R. y D. Pearson. (1984). *A Schema-Theoretic View of the Basic Process in Reading* (pp. 378-455). *Handbook of Reading Research*.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2007). *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós.
- Blackledge, A. (2000). *Literacy, Power and Social Justice*. Trentham Books Ltd.
- Blanton, L. (1998). Discourse, Artifacts, and the Ozarks: Understanding Academic Literacy. En V. Zamel y R. Spack (ED.). *Negotiating Academic Literacies: Teaching and Learning Across Languages and Cultures*, 219-236. Routledge.
- Bloome, D., Power, S., Morton, B., Madrid, S., Otto, S., Shuart-Faris, N. y Smith, M. (2008). *Discourse analysis in classrooms*. Teachers College Press.
- Bartu, H. (2001). Can't I read without thinking? *Reading in a Foreign Language*, 13(2), 593-611.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames. (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

- Brown, H. D. (2004). Some practical thoughts about student-sensitive critical pedagogy. *The Language Teacher*, 28(7), 23-27.
- Campos, G., y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Carver, R. (1990). *Reading Rate: A Review of Research and Theory*. Academic Press.
- Castaño, J. y Correa, D. (2021). Critical Reading with Undergraduate EFL Students in Colombia: Gains and Challenges. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 23(2), 35-50. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.89034>
- Castillo, S. (2017). *Estrategias de lectura crítica aplicadas para potenciar la comprensión lectora en francés con estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Francés* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Puebla]
<https://hdl.handle.net/20.500.12371/613>
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Florianópolis*, 28(2), 353-374. [doi:10.5007/2175-795X.2010v28n2p353](https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353)
- Centro Javeriano de Interculturalidad y Pluralismo [CEJIP]. (2022). *Español para extranjeros*. <https://comunicacionylenguaje.javeriana.edu.co/cejip/espanol-para-extranjeros>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. McGraw-Hill.
- Evertson, C. y Green, J. (2008). La observación como indagación y método. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 174-188.

- Farías, L. (2016). La observación como herramienta de conocimiento y de intervención. *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, (pp. 8-16). Universidad de la Plata.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987) *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Harlow.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. Edward Arnold.
- Gómez de Enterría Sánchez, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco-libros.
- Goodman, K. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Literacy Research and Instruction*, 6 (4), 126-135.
- Gough, P. (1972). One second of reading. *Visible Language*, 6(4), 291-320.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2013). *Teaching and Researching: Reading* (2nd Ed.). Rowledge. London.
- Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis: a toolkit*. Routledge.
- Hennings, D.G. (1999). *Reading with meaning*. Prentice Hall.
- Hazaea, A., y Alzubi, A. (2017). Effects of CDA instruction on EFL analytical reading practices. *Novitas-royal (Research on Youth and Language)*, 11(2), 88-101.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación* (5 ed.). McGraw Hill
- Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Anagrama.
- Hernández S. R., Fernández C. C., y Baptista L. M. (2014). *Metodología de la Investigación* 6ta edición. McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes. (2021). El español: una lengua viva. Informe 2021. El español en el mundo: *Anuario del Instituto Cervantes 2021*.

https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm#:~:text=Se%20estima%20que%2C%20en%202021,la%20actualidad%20en%2011%20pa%C3%ADses.

- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2019). *La movilidad en la educación superior en América latina y el Caribe: retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372629.locale=es>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Javid, C. Z. (2015). English for Specific Purposes: Role of Learners, Teachers and Teaching Methodologies, *European Scientific Journal*, 20, 17-34.
- Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 157-181.
- Jiang, X., Grabe, W., y Carrel, P. (2020). Reading. En S. Norbert, y M. Rodgers. (3rd Eds). *An introduction to applied linguistics*, (pp. 259-278). Routledge.
- Kofman, G., Ayan, Gabriela y Nieva, R. (2016). Lecto-comprensión en español como lengua extranjera (ELE): el ingreso de estudiantes extranjeros a la universidad. *AGORA UNLAR*.1(1), 26-46.
- Kress. G. (2003). *Literacy in the media age*. Routledge.
- LaBerge, D. y Samuels, S (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology* 6 (2): 293-323.
- Lea, M.R. y Street, B.V (2006) The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.
- Lillis, T., y Harrington, K. (Eds.). (2015). *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice*. Parlor Press LLC.

- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Ministerio de Educación de Colombia [MEN]. (2019). *Reporte de la Movilidad Académica Entrante de Estudiantes Internacionales a Colombia 2016-2019-I*. https://www.ccyk.com.co/wpcontent/uploads/2021/06/reporte_de_movilidad_v_web.pdf
- Moore, T. (2013). Critical thinking: seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522.
- Maunsell, M. (2020). Academic reading experiences of international students pursuing an MA-TESOL: a mixed methods study. *Ñemityra*, 2(1), 104-123
- McLaughlin, M., y DeVogd, G. (2008). Critical literacy as comprehension: Expanding reader's response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-56. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>
- Nakata, M. (2007). *Disciplining the savages: Savaging the disciplines*. Aboriginal Studies Press.
- Nasrollahi, M. A., Krishnasamy, P. K. N., y Noor, N. M. (2015). Process of implementing critical reading strategies in an Iranian EFL classroom. *An action research. International Education Studies*, 8(1), 9-16. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n1p9>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. <https://www.unesco.org/es/education/literacy/need-know>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE]. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

- Pastor Cesteros, S. (2006, del 18 al 21 de abril). El aprendizaje de una segunda lengua como lengua de instrucción. [congreso]. In *VII Congrés de Lingüística General*. Universitat de Barcelona.
- Pastor Cesteros, S. y Ferreira, A. (2018) El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías, *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 91-101, [doi: 10.1080/23247797.2018.1538306](https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538306)
- Rubin, D. (1993). *A practical approach to teaching reading* (2nd Edition). Ally and Bacon.
- Rapp, D.N., van den Broek, P., McMaster, K.L., Kendeou, P., y Espin, C.A (2007). Higher-order comprehension process in struggling readers. *A perspective for research and intervention. Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289-312.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rivas, N. (2019). Construcción Social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmática-discursiva en estudiantes de movilidad. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. (33), 67-80.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/68744/42690>
- Roy, S., y Schafer, P. C. (2015). Reading as a skill or as a social practice in French immersion? *Language and Education*, 29(6), 527-544.
- Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2: De La Teoría A La Práctica*. Routledge.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Roy, S. y Schafer, P. (2015). Reading as a skill or as a social practice in French. immersion? *Language and Education* 29, 527-544.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1059435>

- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Street, B. V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2000). Literacy events and literacy practices. En M. Martin-Jones y K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: Comparative perspectives on research and practice* (pp. 17-29). John Benjamin.
- Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini y I. Cortazzo. (Eds). *Técnicas y estrategias de investigación cualitativa* (pp. 18-32). Universidad de la Plata.
- Toh, G. (2011). Facilitating Critical Reading in the Teaching of English for Academic Purposes in a Japanese EAP Classroom. *TESL Reporter*, 44 (1y2), 42-50.
- Tramma S. (2010), *Pedagogia sociale*, Guerini Scientifica.
- Usó-Juan, E. (2011). Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. En R. Zarobe, L. (ed). *La lectura en lengua extranjera*. Portal Education.
- Valero, M. J., Vázquez, B. y Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos*, (13), 7-23.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 10(29), 9-36.
- Van Dijk, T. A. (2011a). *Discurso y Poder*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2011b). *Sociedad y Discurso*. Gedisa.

- Vásquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /Lengua extranjera*, 1129-1149.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Palgrave Macmillan.
- Winch, G., Johnston, R. R., March, P., Ljungdahl, L., y Holliday, M. (2006). *Literacy: Reading, Writing and Children's Literature*. Oxford University Press.
- Yu-hui, L., Li-rong, Z., y Yue, N. (2010). Application of Schema Theory in Teaching College English Reading. *Canadian Social Science*, 6(1), 59.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.
- Zin, M., Eng, W. y Rafik-Galea, S. (2014). Critical Reading Ability and its Relation to L2 Proficiency of Malaysian ESL Learners. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20(2), 43-54. <https://core.ac.uk/download/pdf/33341519.pdf>
- Zhang, L. (2017). Learning reading. In A. Burns y J. Richards (Eds.), *Cambridge guide to learning English as a second language* (pp. 213-221). Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1: Ficha observación de clases

Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

Centro Javeriano de Interculturalidad y Plurilingüismo

Nombre: Yerly Paola Duarte Nieves – Fabián Armando Merchán

Fecha: 27 de septiembre de 2022

Hora: 9:00 am – 12:00 pm

Observación de clase: curso de EFA

Nivel: 8 B2.2

Indicadores de la observación:

Pre descripción de la situación:

1 El profesor saluda a las dos estudiantes. Les pregunta que cómo les fue con el
2 texto de teología que trataba de dialéctica. Tanto la estudiante uno como la estudiante
3 dos le responden, que era muy difícil de leer porque tenía términos relacionados con
4 filosofía y además era extenso. Por ello, el docente las motiva y les recuerda el uso
5 del silogismo, un método de pensamiento lógico, este propuesto por Aristóteles, en
6 el cual hay dos argumentos A y B que llevan a una conclusión C.

7 Entonces, él les pregunta cuáles estrategias usaron y ellas dicen: solo subrayar
8 haciendo énfasis en que la lectura era muy larga y; por eso, no hicieron nada más con
9 el texto. Después de leer, grabaron un vídeo motivacional para sus compañeras acerca
10 de los votos de pobreza, obediencia y castidad que toma una religiosa. A propósito,
11 el docente les pide recordar un texto trabajado la última clase del Concilio Vaticano
12 II escrito por el papa Juan XXIII sobre la flexibilización de la iglesia, el cual en su
época género resistencia por parte de las mujeres, debido al *voto de clausura*, el cual

	<p>permite a las monjas salir del convento. El profesor las cuestiona para saber su opinión. La estudiante uno dice: “ese voto lo siguen quienes quieran” y afirma estar de acuerdo porque la iglesia necesita estar con quienes sufren. La estudiante dos menciona: las religiosas pueden cambiar su manera de ayudar a partir de las experiencias con los demás. El docente coincide con las dos opiniones y menciona “es cierto, las necesidades están, es afuera”.</p>
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17</p>	<p style="text-align: center;">Durante descripción de la situación:</p> <p>El profesor retoma un tema de la clase anterior (relajación y formas de vida saludable) hace un repaso de los verbos de movimiento y partes del cuerpo, por ejemplo, flexionar, desinflar, estirar o articulación, músculo, planta del pie, extremidades superiores e inferiores. Luego, el profesor para practicar proyecta en el televisor un ejercicio de la página ProfedeELE, este consiste en completar en voz alta con los verbos de movimiento según la imagen, el profesor les pregunta también sobre si podría significar algo las posturas corporales como; cruzarse de piernas, las estudiantes mencionan que puede entenderse como una persona segura de sí misma o sabe mucho de un tema también cuando alguien da la espalda es porque está molesto y no quiere hablar, el profesor contrasta esto con la cultura y dice que alguien da la espalda cuando alguien no es de su agrado o quiere evitarlo. En uno de los puntos del ejercicio aparece el verbo arrodillar, el profesor les pregunta si se arrodillan al momento de orar la monja uno y dos dicen que les gusta orar de pie. Ellas le preguntan al profesor si va a misa, él responde que no y ellas lo cuestionan diciendo: “¿tampoco el domingo?”. Finalmente, él dice de manera amable “soy espiritual, más no religioso”, entonces, la estudiante uno interviene diciendo: “depende de la persona,</p>

	<p>de su mente” y, por otro lado, la estudiante dos menciona “bueno, eso no te hace una mala persona”.</p> <p>La clase continua, con un ejercicio de gramática de completar espacios (oraciones con el verbo). Una vez terminado el ejercicio socializan todas las respuestas leyendo en voz alta.</p> <p>El profesor introduce el vocabulario del texto auditivo, les entrega a las aprendientes una hoja con un ejercicio para completar oraciones y responder preguntas literales acerca del video <i>Técnicas de relajación</i> del canal de YouTube Tania piña.</p> <p>Luego, comparten las respuestas, el profesor les enseña sinónimos de los términos escuchados en el video. En seguida, él les propone un ejercicio de escritura empleando el modo imperativo, verbos de movimiento y partes del cuerpo, para crear una técnica de respiración con un animal u objeto que les relaje. Para ello, les pone una muestra en el tablero como guía, una vez terminado el ejercicio, el docente les revisa el escrito de manera individual y hace reflexionar a las estudiantes sobre sus errores de ortografía y gramática, de esta manera son ellas quienes se corrigen. Finalmente, las estudiantes presentan de manera oral su propuesta de relajación.</p>
<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p>	<p>Después descripción de la situación:</p> <p>Para cerrar la clase, el profesor propone una actividad del libro Aula internacional 5 con un ejercicio con fragmentos del guion de la película <i>Volver</i> y les pregunta si entienden que es un guion, además les pide que observen su forma y distribución. La estudiante uno afirma “es como una entrevista” y la estudiante dos señala “como conversación, diálogo”. En esta dirección, el profesor les pregunta: ¿quiénes leen un guion?, ¿qué tipo de profesionales leen estos textos? Las dos</p>

7 estudiantes respondes actores y actrices, entonces, el profesor les ayuda a
8 complementar diciendo el guionista o el director. Luego, les pide que con sus palabras
9 expliquen el uso del guion, la estudiante uno menciona, es un argumento y sirve para
10 hacer un documental, por su parte, la estudiante dos señala alguien escribe el guion y
11 lo dirige a los actores.

El profesor les pregunta si conocen quien es Pedro Almodóvar, un español muy famoso en Europa y América, a lo que ellas contestan de manera negativa no.

El profesor muestra el corto para familiarizarlas con la estructura del guion y hace alusión a que las películas de Almodóvar son diferentes y no son fáciles de seguir. Pese a ello, les pide que hagan predicciones sobre la película, la estudiante uno responde que trata de una familia y la estudiante dos menciona que el papá y la mamá murieron. Retoman de nuevo la lectura del guion en voz alta, enfocándose en la estructura del texto y no en el significado. El profesor termina la clase haciendo énfasis en que la próxima clase continúan con el mismo tema y les deja una tarea sobre las partes del cuerpo.

Anexo 2: Guion

Pontificia Universidad Javeriana

ENTREVISTA PROFESOR**Entrevistadores: Fabián Merchán – Paola Duarte****Entrevistado (a):**

	Preguntas
CARACTERIZACIÓN DEL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál es su nombre? ● ¿Cuántos años tiene? ● ¿Dónde estudió?, ¿y qué estudió? ● ¿Por qué decidió ser profesor de español como lengua extranjera? ● ¿Cuántos años de experiencia tiene enseñado ELE? ● ¿Cuál es su labor en el CEJIP? ● ¿Cómo aprendió a leer en su lengua materna? ● ¿Qué importancia tiene la lectura en la enseñanza del español con fines académicos?
CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIANTE DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué nacionalidades recibe usted en el curso de EFA?, ¿puede hacer una caracterización de ellos en cuanto a sus procesos de lectura? ● ¿Al inicio del curso evalúa el nivel de sus estudiantes? Si es así cómo lo hace ● ¿Qué importancia tiene la lectura para sus estudiantes? ● ¿Con qué agrado o sentimiento sus estudiantes se acercan a la

	<p>lectura?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué clase de textos les llama la atención a sus estudiantes? ● ¿Qué se les dificulta más a sus estudiantes al momento de leer? <p>Cuéntenos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entonces, ¿para usted qué es una buena lectura en EFA?
<p>ASUNTOS DIDÁCTICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo usted organiza una clase de lectura? ● ¿Cómo trabaja la ideología en sus clases? ● ¿Cómo aborda en clase las problemáticas sociales actuales? y ¿cómo genera conciencia sobre ella? ● ¿Qué clase de textos utiliza en sus clases? y ¿por qué? ● ¿Sus estudiantes comprenden los textos que usted les proporciona en clase?, ¿y dan su opinión sobre ellos? ● ¿Cómo evalúa a sus estudiantes?
<p>RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál cree que es la mejor manera de leer en un curso de EFA? ● ¿Qué recomendaciones haría a un estudiante de EFA al momento de leer?

Pontificia Universidad Javeriana

ENTREVISTA ESTUDIANTE

Entrevistadores: Fabián Merchán – Paola Duarte

Entrevistado (a):

	Preguntas
PRIMER ACERCAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su nombre? • ¿Cuántos años tiene? • ¿Dónde estudio? y ¿Qué estudió? • ¿Por qué decidió estudiar xxxxx? • ¿Actualmente se encuentra trabajando? • ¿Qué lo motivó a estudiar en Colombia y en esta universidad?
CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aprendió a leer en su lengua materna? • ¿Con qué agrado o sentimiento lee? • ¿Qué tipo de textos lee? • ¿Lee más en español o en su lengua materna? y ¿Cuándo lee en español para que lo hace y por qué lo hace? • ¿Qué importancia tiene la lectura en su vida? • ¿Qué uso le da a la lectura en su vida religiosa? • ¿Se considera un buen lector? Si no ¿Por qué? • ¿Cuándo ha presentado exámenes de ELE/ EFA qué características puede resaltar?, ¿ha quedado satisfecho o siente que se deben tener en cuenta otros aspectos?
ASUNTOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué enseña el profesor en una clase de lectura?

	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué clase de textos o lecturas utiliza el profesor en las clases? ● ¿Comprenden los textos que le son dados en clase? ● ¿Qué es lo que más se le dificulta cuando lee en español textos académicos? ● Cuéntenos. Para usted, ¿qué es saber leer en un curso de español con fines académicos? ● ¿Los conocimientos que tiene sobre el mundo son tenidos en cuenta en las clases de lectura?, ¿nos puede dar un ejemplo? ● ¿Cómo en clase de EFA reflexionan acerca de las problemáticas sociales actuales?, ¿da a conocer su opinión? ● ¿Piensa usted que las lecturas asignadas lo acercan a conocer la realidad social del país en el que está en este momento?
SUGERENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál cree que es la mejor manera de leer en un curso de EFA? ● ¿Qué recomendaciones haría a un profesor de EFA al momento de enseñar a leer textos académicos?

Anexo 3: Transcripción de entrevistas

Categoría 1. Análisis del discurso

Subcategoría 1. Identidad

Subcategoría 2. Ideología

Categoría 2. Prácticas lectoras académicas

Subcategoría 1. Interpretar

Estudiante 1 - E1

En. ¿Cuál es su nombre?

E1.

En. ¿Cuántos años tiene?

E1. Tengo 29 años

En. ¿Dónde estudio?, y ¿qué estudió?

E1. Yo estudió pedagogía de química

En. ¿Por qué decidió ser misionera?

E1. Cuando termine de estudiar química, entre a la comunidad religiosa por una experiencia de un retiro de cuatro días.

En. ¿Actualmente se encuentra trabajando?

E1. Ahorita estoy estudiando español mientras algunos pasados del mes yo acompaño con los niños de Caracolí con una hermanita, yo solamente ayudo a una hermana a preparar las clases, ella enseña a los niños la confirmación catequesis.

En. ¿Qué la motivó a estudiar en Colombia y en esta universidad?

E1. Tengo que entender bien todo bien español, para qué para vivir aquí pienso que después de este año o próximo año yo estudiaré algo sobre educación. Yo tomando dos

cursos de eso de teología, uno se llama antiguo testamento y otra introducción como una monjita, yo quiero estudiar entender un poco más sobre la iglesia y Jesús.

En. ¿Cómo aprendió a leer en su lengua materna?

E1. Cuando era niña yo estudiaba en la escuela, primero estudiaba letras como alfabeto, un pequeño poema, canción y un cuento y escribía las letras. También tenía los libros para entender y leía en voz alta.

En. ¿Con qué agrado o sentimiento lee?

E1. Cuando leo me pongo un poquito curiosa para saber algo y también depende de cosas del tema de la lectura como los textos de comedia o drama, por ejemplo, me pongo graciosa.

En. ¿Qué tipo de textos lee?

E1. Generalmente, me gusta la literatura y algunos cuentos de jóvenes y me gustan algunas novelas de mi país que escriben sobre las cosas para los jóvenes como el autor Nguyen Nhat , gusta mucho. En teología leo los textos del curso antiguo testamento o de la historia de Israel para saber alguna información. De química casi no leo, pero si leo textos para ser profesor como de pedagogía.

En. Gracias por esta recomendación. Puede escribir el nombre del escritor en el chat.

E1. Nguyen Nhat Anh.

En. ¿Lee más en español o en su lengua materna?

E1. Cuando estoy en mi país solo leo en inglés y en vietnamita, el español todo el mundo no habla español. En Colombia leo más español que vietnamita. Español es un idioma nuevo para mí.

En. ¿Cuándo lee en español, para qué lo hace y por qué lo hace?

E1. Cuando estudio tengo que leer algunos textos y después yo leo español en biblia y artículos periodísticos y algunos libros como Aula internacional o libros de psicología y también cuentos cortos.

En. ¿Qué importancia tiene la lectura en tu vida?

E1. Pienso que es importante entender más sobre Dios y la vida religiosa en el idioma español. También leo otro tipo de literatura para ponerme graciosa o divertida.

En. ¿Qué uso le da a la lectura en su vida religiosa?

En. ¿Se considera un buen lector? Si no, ¿por qué?

E1. Más o menos porque tengo que traducir bien para entender el texto, me falta mucho vocabulario nuevo y depende de la situación, cada palabra tiene otro significado. Por eso, gasto mucho tiempo para leer un texto. Me pregunto cuál es el objetivo del texto y de qué trata texto.

En. ¿Cuándo ha presentado exámenes de español, qué características puede resaltar en la parte de comprensión lectora?

E1. De qué trata el texto y preguntas sobre vocabulario del texto.

En. ¿Ha quedado satisfecho o siente que se deben tener en cuenta otros aspectos en el examen?

E1. Muchas veces no lo hago bien porque no entiendo, quedó confundida por muchas palabras nuevas.

En. ¿Qué enseña su profesor de español en una clase de lectura?

E1. Ellos enseñaban a leer el texto, a escribir resúmenes, a decir de qué trata esto y las respuestas.

En. ¿Qué clase de textos o lecturas utiliza el profesor en las clases?

E1. **Textos de películas, periodísticos, poemas y textos de teología en teología**
subrayo las oraciones principales que me llamó la atención y escribo si estoy de acuerdo
sobre esto o no.

En. **¿Comprenden los textos que le son dados en clase?**

En. **¿Qué es lo que más se le dificulta cuando lee en español textos académicos?**

E1. Los textos de teología tienen términos de filosofía y no entiendo algunas gramáticas son un poquito complicado.

En. **Cuéntenos ¿Para usted qué es saber leer en un curso de español con fines académicos?**

E1. Pienso que ser un buen lector, pero como ser buen lector cuando puedo entender más, cuando sé más **vocabulario y gramática**. Sí, pienso que esto. Yo no sé como creo que algunas gramáticas no es fáciles porque como yo extranjera y antes no sabía de nada de español y gramática de mi idioma muy diferente de español y también las letras. No como algunos portugués, Italia o francés y español es como muy extranjera para mí.

En. **¿Los conocimientos que tiene sobre el mundo y experiencias son tenidos en cuenta en las clases de lectura? Denos un ejemplo.**

E1. **En mi clase, a través de las enseñanzas de los profesores, he entendido más sobre su cultura de Colombia y cultura americana. En mi experiencia antes casi nunca había conocido de cultura de continentes, en la clase de español puedo hablar de la cultura de mi país y las cosas de mi país por mí experiencia. personal.**

En. **¿Cómo en clase de español reflexionan acerca de las problemáticas sociales actuales?, ¿da a conocer su opinión?**

E1. **Sí, sí. Hablamos sobre pobreza y política en Colombia como guerrilleros y Farc y también un poquito de historia y si contexto social y de sociedad y hacemos reflexión sobre esto, por ejemplo, yo vi una película sobre ex guerrilla y hice una reflexión di mi opinión sí y**

dar deseos para cambiar un poco esa parte social la paz, la pobreza y la inseguridad a través de esto puedo conocer más de contexto social.

En. ¿Por qué es importante hablar de las problemáticas sociales en la clase?

E1. Pienso que primero yo puedo como adaptarme más en la vida de aquí en el ritmo de la vida de aquí, como sobrevivir un poco más con los habitantes de acá y entenderlos. Y segundo, yo puedo entender más las cosas fuera de mi país y tener información más diversas. Y tercero yo como monjita en mi misión tengo que adaptarme y dar mi amor a este país y ayudarlos puedo hacer algo para la gente de este país, creo que de manera espiritual.

En. ¿Se identifica con los textos asignados en clase?

E1. ¿Puede repetir pregunta? Por favor.

En. Es decir, ¿esos textos se acercan a su realidad o son muy diferentes de lo que usted hace?

E1. Los textos son muy cercanos a la vida religiosa sí, pero no solo como hablar de la realidad de una persona algunas veces religiosa, algunas veces no. Pero no como siempre tratar de religiosa. Si, como yo quiero, saber las cosas como la gente normal.

En. Entonces, ¿cree importante conocer otras realidades?

E1. Sí, quiero conocer otra realidad, porque religiosa es solamente una parte, una parte, pero tengo que vivir aquí con la gente y aprender de ellos.

En. ¿Qué recomendaciones o consejos daría a un profesor de español al momento de enseñar a leer textos académicos?

E1. Pienso que eso depende de nivel, y la lectura debe ser más cerca y más sencilla, pero pienso que otro estudiante puede decir otra cosa. Si las lecturas son más sencillas y más cercanas a la vida normal puedo participar más. Algunas veces también es

bueno ponernos en una situación difícil que sea contrario a lo sencillo, no siempre sencilla, sencilla para como se dice, nos retar para entender más. Como te digo un buen profesor tiene que explicar poquito gramática para entender con cada tiempo y gramática. Estilo depende de profesor. ¿Cómo se dice retar?

En. Retarnos.

E1. Retarnos con otras lecturas y explicar bien antes, estructura, gramática, vocabulario, también que nos traten como persona normales. A mí me parece, yo quiero saber las cosas como gente normal, como religiosas podemos leer otros textos y entender.

En. Bueno, eso fue todo, muchas gracias por el tiempo y por esos valiosos aportes.

Feliz tarde.

E1. Con gusto que te vaya muy bien en trabajo maestría. Chao.

Estudiante 2 – E2

En. ¿Cuál es su nombre?

E2.

En. ¿Cuántos años tiene?

E2. 30.

En. ¿Dónde estudio?, y ¿qué estudió?, ¿antes de estudiar español estudio algo más?

E2. Sí, yo estudiaba tecnología de alimento, sí, pero más o menos hace 7 años.

En. Actualmente se encuentra estudiando español en la PUJ ¿hace cuánto?

E2. Yo estudio español durante un año.

En. ¿Por qué decidió ser misionera?

E2. Creo que este es un regalo de Dios para mí.

En. ¿Actualmente se encuentra trabajando?

E2. No pienso que a mí me encuentre trabajando. Para mí, la misionera no es un trabajo, es un regalo y una misión, una vida de los religiosos.

En. ¿Qué lo motivó a estudiar en Colombia y en esta universidad?

E2. No elegí a estudiar en Colombia. Me enviaron aquí, pero estoy contenta y agradable.

En. ¿Cómo aprendió a leer en su lengua materna?

E2. Esta pregunta no entendí bien, pero creo que yo aprendí a leer en mi lengua materna por los libros para los niños y también mi hermana me enseñaba.

En. ¿Cómo su hermana le enseñó a leer?

E2. Ella compró los libros para mí para leer y también para escribir, tú sabes algunos libros hay letra y después yo como usa, usé lápiz y hacía plantos. El profesor ayer me explicó el nombre de verbo. Sí, seguir letra en libro.

En. Hacia planas.

E2. Sí, eso.

En. ¿Con qué agrado o sentimiento lee?

E2. Cuando yo era niña, era muy perezosa en el estudio. No me gustaba estudiar, leer y escribir no. Ahora, yo puedo leer, pero no me gusta leer, pero no mucho.

En. ¿Qué tipo de textos lee?

E2. Ahora yo leo documento de instituto porque ahora estoy estudiando teología porque estoy estudiando en Colombia, todos los documentos son escritos en español. Cuando era niña, me solía leer las leyendas, los cuentos de hadas.

En. ¿Cómo le parecen estas lecturas de teología?

E2. Mucha información, anterior no sabía. Está muy bien, y ahora ayudarme mucho muchísimo para aprender más sobre lo que hago.

En. ¿Lee más en español o en su lengua materna?

E2. Claro, ahora todo en español leo los libros y documentos del instituto libros, espirituales, solo alguna vez leo las noticias de mi país.

En. ¿Qué importancia tiene la lectura en su vida religiosa?

E2. Yo creo que es muy importante porque en los libros de religiosos hay muchas informaciones y también muchas experiencias preciosas y muchas tradiciones de las generaciones que fueron acumuladas en las lecturas. Además, las lecturas nos muestran el progreso de la historia y muchas experiencias y tradiciones para desarrollar la vida religiosa en la actualidad.

En. ¿Qué uso le da a la lectura en su vida religiosa?

E2. La lectura me ayuda a enriquecer mi vida espiritual y ampliar mis conocimientos.

En. ¿Se considera un buen lector? Si no, ¿por qué?

E2. Yo no soy un buen lector, porque no memorizo mucho información y cuando necesito resumir las informaciones principales es un poco difícil conmigo necesito leer dos o tres veces o 4 veces.

En. ¿Cuándo ha presentado exámenes de español, qué características puede resaltar en la parte de comprensión lectora?

E2. Más o menos puedo resaltar en la parte de contestar las preguntas. Me preguntan más vocabulario y organizar las informaciones.

En. ¿Ha quedado satisfecho o siente que se deben tener en cuenta otros aspectos en el examen?

E2. En lectura me parece difícil el vocabulario.

En. ¿por qué le parece difícil?

E2. Porque necesito adivinar y necesito entender situación en la lectura para adivinar el significado.

En. ¿Qué enseña su profesor de español en una clase de lectura?

E2. Mis profesores me enseñan sobre la estructura, tipo de lectura, vocabulario, gramática.

En. ¿Qué clase de textos o lecturas utiliza el profesor en las clases?

E2. Yo no me acuerdo bien el nombre de lectura o tipo de lecturas. El profesor utilizó el resumen, la crítica de la película o documental.

En. ¿Comprenden los textos que le son dados en clase?

E2. Sí, comprendí después de la explicación del profesor y explicó el propósito de porque necesité esta lectura.

En. ¿Qué es lo que más se le dificulta cuando lee en español textos académicos?

E2. Algunos textos tienen las estructuras de la gramática difícil, los vocabularios complicados, es difícil porque las palabras, los vocabularios de teología son muy específicos. Los autores usan la gramática muy alta y muy complicado.

En. Cuéntenos ¿Para usted qué es saber leer en un curso de español con fines académicos?

E2. Creo que, para poder reconocer el tipo de los textos, entender el propósito y además poder escribir nuevamente el resumen ensayo, y dar la crítica a los textos de lo que yo entiendo.

En. ¿Los conocimientos que tiene sobre el mundo y experiencias son tenidos en cuenta en las clases de lectura? Denos un ejemplo.

E2. El profesor si porque me compartió textos que eran muy cerca de la vida cotidiana Por eso conozco más país y cultura. Aprendí más sobre cultura, las películas, la vida. Por ejemplo, conocer a un tipo de vida y presentar las opiniones.

En. ¿Cómo en clase de español reflexionan acerca de las problemáticas sociales actuales?, ¿da a conocer su opinión?

E2. En mi clase, las problemáticas sociales actuales reflexionan por discutir o presentar las opiniones. Cuando yo estudiaba con mi otra profesora y mi actual profesor nosotros hablamos sobre los problemas de Colombia y mundo mucho.

En. ¿Cree que las lecturas que le dan en clase dan a conocer la realidad social de Colombia?

E2. Ah, sí, cuando yo llegué yo no sabía mucho sobre Colombia, pero después de las clases mi conocimiento de Colombia se amplió y también ya conozco la situación actual en Colombia ahora. Yo puedo entender más qué pasa.

En. ¿Piensa usted qué las lecturas asignadas lo acercan a conocer la realidad social del país en el que está en este momento?

E2. Ah, sí, cuando yo llegué yo no sabía mucho sobre Colombia, pero después de las clases mi conocimiento de Colombia más sabía y también yo conozco más la situación actual de Colombia ahora. Claro que sí porque las lecturas están muy cerca de la situación actual en Colombia.

En. ¿Por qué es importante hablar de las problemáticas sociales en la clase?

E2. A mí, porque nosotros vivimos en una red de la relación social, por eso cada persona necesita saber la situación social para colaborar y tener responsabilidad con sociedad. Nosotros estamos afectados por todos y en cambio, también afectamos a todos. necesitamos tener responsabilidad con la sociedad y con los demás. Y también las otras personas afectan la vida social. Por eso, cada persona necesita, saber la problemática social para tener responsabilidad social.

En. ¿Cuál cree que es la mejor manera de leer en un curso de español con fines académicos?

E2. Creo que reconocer la gramática y las palabras principales y enriquecer vocabulario.

En. ¿es fácil dar una opinión de los que textos que lee?

E2. Sí, doy opinión de texto, pero no todos. Creo que para dar opinión creo que la lectura de los textos deben ser de la vida cotidiana, de los problemas que rodea la vida.

Eso es importante ayuda a estudiantes a dar opinión acerca de la vida y yo puedo aprender nuevas cosas.

En. ¿Qué recomendaciones o consejos daría a un profesor de español al momento de enseñar a leer textos académicos?

E2. Bien a mí que para leer bien una lectura necesito saber bien la gramática y suficiente vocabulario y por eso recomiendo los profesores puedan enseñar la gramática y los vocabularios como conecta la lectura. Creo que usar lecturas cortas y clara para entender y dar opinión, la lectura de los eventos debe ser de los eventos cotidianos.

Entrevista profesor- Pro

00:00:00

00:01:08

En: Bueno profe, pues no, empecemos. ¿Cuál es su nombre?

Pro:

00:01:14

En: ¿Cuántos años tiene?

Pro: 29 años

00:01:17

En: ¿Dónde estudió y qué estudió?

Pro: Yo estudié en la Pontificia Universidad Javeriana, aquí en Bogotá, yo hice doble programa, estudié la licenciatura en lenguas modernas y estudié estudios literarios.

00:01:35

En: ¿Tiene algún otro estudio complementario?

Pro: Sí, tengo una maestría en historia, también de la Universidad Javeriana y gracias a media beca que recibí de mis estudios de literatura, pues aproveché esa media beca para realizar mis estudios de maestría en historia.

00:02:00

En: Listo profe, ¿Por qué decidió ser profesor de español como lengua extranjera?

Pro: Creo que en parte tiene que ver con mi interés por entender un poco el funcionamiento de mi lengua materna ¿no?, en el proceso de aprendizaje de un extranjero, ¿no? y sobre todo pues entender un poco como las relaciones culturales que se establecen o que se están estableciendo en la actualidad, en relación con la importancia que ha adquirido el español en los últimos años, ¿no?, creo que para mí culturalmente el español tiene una relevancia pues muy preponderante, muy importante y creo que dado a ese interés que yo siempre he visto pues en los últimos años como en términos de turismo, de interculturalidad, de intercambio comercial, etcétera, etcétera; pues terminé yo tomando el énfasis de español como lengua extranjera, que es uno de los énfasis que ofrece la licenciatura en lenguas modernas, entonces, básicamente tiene que ver con un interés particularmente cultural ¿no?, como los estudiantes de ELE se enfrentan a artefactos culturales, tales como textos literarios, películas, expresiones artísticas, música, arte, etcétera, etcétera y cómo el estudiante extranjero se acerca a ellos no solamente desde sus insumos lingüístico-comunicativos sino también interculturales, no, desde ciertas problemáticas o más bien problematizaciones ¿no?, que se pueden hacer en el aula de clase pues con la excusa, o a través de un texto literario por

ejemplo. Entonces pues, esa es básicamente la razón por la cual yo decidí tomar el énfasis en ELE.

00:04:00

En: Listo profe, ¿Cuántos años de experiencia tiene enseñando ELE?

Pro: Han sido interrumpidos, porque yo empecé en 2018, gracias pues a una de las profesoras del énfasis de ELE que me recomendó en el programa de español de la Facultad de Comunicación y Lenguaje; allí tuve la oportunidad de trabajar 5 meses y bueno, por razones personales no pude continuar y retomé hasta este año en enero, cuando pues me volvieron a llamar y pues ahí tomé la decisión de continuar trabajando en ELE; entonces eso ya vendría ser más o menos como un año, sí como un año de experiencia cursos de español a extranjeros.

00:04:58

En: Actualmente, ¿Cuál es su labor en el CEJIP?, ¿de qué cursos está a cargo?

Pro: Actualmente, tengo dos cursos, dos cursos de español a extranjeros, uno de español 8 que corresponde a B2.2 y el otro es un curso de español 7 que es español B2.1

00:05:20

En: Cambiando un poquito las preguntas, ¿Cómo aprendió a leer en su lengua materna y si cree que hay alguna diferencia cuando aprendió una segunda lengua?

Pro: Bueno, yo creo que yo aprendí a leer, pues seguramente muy cómo aprendemos muchos tradicionalmente que es en la escuela, en el colegio, pues con alfabetización pues digamos básica, no, pues uno aprende el abecedario y por supuesto estos ejercicios de leer, pues letras combinadas y formar palabras y bueno, ya pasa a un nivel mucho más superior, leyendo oraciones y luego párrafos y luego ya textos más extensos; creo que ese fue digamos como mi primer acercamiento a la lectura y por supuesto que es un proceso continuo que no termina digamos como en la primaria o en los primeros años de escuela sino que pues

continúa y pues en efecto yo si continué digamos aprendiendo digamos como mis habilidades lectoras en el bachillerato y después en la universidad no, pues ya acercándome propiamente a textos literarios no y allí, pues claro es importante adquirir pues nuevos conocimientos, nuevos contenidos que tienen que ver más con lo retórico, lo estético, lo histórico, no, lo contextual, no, que muchas veces tal vez no es tan importante en la escuela primera y que termina siendo esencial en niveles superiores de formación educativa. Y en cuanto a la segunda parte de tu pregunta, creo que sí hay unas diferencias notorias en cuanto a leer en lengua materna y leer en lengua extranjera, porque en lengua extranjera tiene que adquirir y desarrollar una serie de habilidades pues lingüístico-comunicativas que te permitan acercarte, por ejemplo, a un texto en inglés, cuando, por ejemplo, hacer un rastreo de palabras, ¿no?, cosas que realmente no estás acostumbrado a hacer en lengua materna, porque en lengua materna se asume, no, muy entre comillas, se asume que no es necesario digamos fijarse en la forma de algunas palabras o fijarse en su categoría gramatical o de su posición en cierto contexto o en cierta forma de una oración, no, cosa que sí ocurre en la lengua extranjera, donde sí creo que es necesario tener ciertos conocimientos gramaticales, sintácticos o bueno, morfosintácticos para ser más concreto que te permiten entender un texto de manera precisa, no, ya si quieres entender un texto de manera un poco más global o general, pues tienes que adquirir otro tipo de estrategias, más de, por ejemplo, escaneo no, o de vistazo rápido y sobre todo pues tus capacidades de análisis y de síntesis, ¿no?, creo que ahí son importantes digamos esas habilidades cuando estás aprendiendo a leer en una lengua extranjera

00:08:50

En: Profe, y haciendo el contraste con español con fines académicos, ¿Qué importancia tiene la lectura?

Pro: Yo creo que tiene una importancia alta, una importancia digamos fundamental, porque es a través de la lectura y bueno no necesariamente o no restrictivamente la lectura,

pero sí, creo que la lectura tiene un componente fundamental a la hora de entregarle u ofrecerle a los estudiantes la posibilidad de no solo de ampliar su vocabulario, sino de adquirir vocabulario, que digamos implique un reto para ellos no, nuevos conceptos, nueva terminología ¿no?, que solamente o en parte más bien, digamos se pueda adquirir a través de la lectura no, por supuesto que las otras habilidades también y ojalá integradas, le ayudan al estudiante pues a adquirir una mayor conciencia de esos nuevos, si se quiere, tecnicismos o dialectos muy especializados ¿no?, en una materia o en un campo disciplinar particular y yo creo que la parte del léxico ayuda digamos como considerablemente como a la formación digamos como de un discurso mucho más amplio, mucho más fundamentado ¿no?, en la pues digamos, en la disciplina, en el campo disciplinar en el que se desempeña el estudiante, ¿no?, eso como por dar un ejemplo, ¿no?, pues porque son muchos los beneficios que da digamos la lectura con relación al español con fines académicos.

00:10:36

En: ¿Qué nacionalidades recibe usted en el curso de español con fines académicos?

Pro: Nacionalidades, bueno ahora por ejemplo que estoy trabajando con unas estudiantes vietnamitas, pues cuya profesión, son monjas, son religiosas; que igual necesitan el español académico porque pues están tomando unos cursos de teología en la universidad, pues el curso de alguna manera está un poco diseñado para que las estudiantes adquieran cierto vocabulario, cierta terminología propia digamos como de la teología, que también ha sido un interés particular mío, para que ellas puedan acercarse a esos textos, los ensayos, los capítulos de libros que ellas tienen que leer de una manera un poco más amable, un poco más cercana ¿no?, y un poco más, si se quiere incluso también afectiva ¿no?, porque cuando se establece un vínculo afectivo con el texto, es mucho más fácil adquirir ese vocabulario y es ahí la motivación por supuesto que juega un papel allí muy, muy importante ¿no?, entonces, con ellas hemos leído textos desde, digamos, con cierto registro académico, como ensayos

cortos y reseñas ¿no?, de películas, de documentales y ellas también han podido escribir textos como de ese tipo, han escrito reseñas, pero también se han acercado a textos literarios ¿no?, como poemas, cuentos cortos, para justamente adquirir un poco como ese vocabulario, no digo que especializado, pero si relacionado con la formación académica de las estudiantes y pues insisto es algo que yo hago para que ellas permanezcan motivadas y muy vinculadas con sus preocupaciones y sus intereses particulares.

00:12:40

En: Profe, en cuanto a los procesos digamos que ellas tienen de lectura, ¿Podría de pronto darnos una caracterización de los procesos que ellas tienen?

Pro: Yo creo que son chicas que necesitan digamos entender, en principio, el género discursivo que están trabajando ¿no?, y eso pues por lo general yo empiezo cuando trabajamos textos escritos, siempre trato de empezar hablando un poco como bueno, qué tipo de texto es el que tienen en la mano o el que están viendo en la pantalla ¿no?, y ellas, pues empiezan a hacer una serie de como de asunciones ¿no?, como de hipótesis ¿no?, en torno a cómo qué tipo de texto es el que tienen enfrente ¿no?; yo creo que es una muy buena entrada y ellas como de alguna manera implícitamente reclaman ese tipo de ejercicios porque, pues sin ese tipo de prácticas yo creo que ahí ya hay un primer error del docente cuando empieza a hablar de un texto sin haber tenido una contextualización previa y particularmente una contextualización sobre el género discursivo del texto ¿no?. Entonces, ellas como que de alguna manera empiezan un poco interrogando qué tipo de texto es el que tienen enfrente, para qué sirve, qué tipo de público lector podría acercarse a estos textos no, como cuál es el lector meta ¿no?, de estos textos y ya digamos como en el ámbito una vez entendido, pues el tipo de género discursivo, pues las estudiantes pueden de alguna manera empezar a entender y a hacer digamos como relaciones de léxico, de gramática ¿no?, de funciones comunicativas que ellas ya dominan y que ya conocen y empezar de alguna manera a vincular eso que ya

conocen, con el nuevo conocimiento que está en el texto ¿no?. Entonces, pues hay si es fundamental para ellas, por ejemplo, hacer búsqueda de vocabulario nuevo ¿no?, entonces ahí es donde ellas utilizan por ejemplo estrategias de subrayado, de lectura en voz alta ¿no?, a mí me gusta mucho trabajar con ellas este tipo de ejercicios de lectura en voz alta, porque al mismo tiempo que trabajas pronunciación de alguna manera también trabajas un poco la entonación, y esa entonación pues tiene una entonación particular o una manera de realizarse particular porque no todos los textos se leen de la misma forma ¿no? y en esa entonación ellas van descubriendo pues el tipo de palabras por ejemplo desconocidas o pues que ellas no conocen y van haciendo de alguna manera hipótesis según el contexto del texto sobre cuál puede ser el significado de determinada palabra o determinada expresión ¿no?; ese es el tipo como de estrategias o de técnicas que las estudiantes trabajan conmigo y pues claro digamos que está como en un estrato básico ¿no?, que es lo que ellas ya saben, ellas ya dominan este tipo de estrategias y después pasamos a un nivel un poco más complejo ¿no?, donde pues ya está comprometida la interpretación, la búsqueda digamos como particular de expresiones digamos fijas o expresiones coloquiales que de pronto puedan causar un poco pues de dificultad para su entendimiento entonces allí ya intervienen digamos facultades intelectivas un poco más complejas, de análisis, de comparación, de inferencia, ese tipo de digamos como de relaciones que ocurren solamente en un segundo nivel no, porque primero hay que desarrollar como la base, los elementos o las herramientas lingüístico-comunicativas para llegar ya como a las propiamente discursivas.

00:17:01

En: Profe, ¿y con qué agrado o sentimiento sus estudiantes se acercan a ese tipo de lecturas o a la lectura?

Pro: Como te comentaba hace un par de preguntas, el tema de la motivación sí que es importante y ellas se acercan siempre como con la idea de encontrarse un texto que les hable

digamos de sus experiencias personales y de sus preocupaciones o inquietudes particulares no, entonces, pues yo siempre trato de llevar textos, sí, por supuesto, que estén enmarcados en sus intereses entonces, por ejemplo, la semana pasado estuvimos trabajando un poema escrito por una monja religiosa del periodo colonial de la Nueva Granada y a las chicas les causó mucho interés ¿no?, por el hecho de entender que emociones, que ideas, que representaciones de lo religioso, de lo espiritual estaban en el fondo del poema y como una monja del periodo colonial podía expresar esos sentimientos, pues en el contexto histórico en el que estos sentimientos ocurren, o tienen lugar. Por un lado, siempre trato de llevar ese tipo de textos que causen como cierta inquietud, cierta curiosidad en los estudiantes, pero también me gusta llevar textos que causen como cierto tipo de controversia no, por ejemplo algunas veces hemos hablado o hemos conversado a propósito de noticias o artículos que leemos en clase sobre decisiones que se han tomado últimamente en el mundo a propósito del aborto, la eutanasia, temas controversiales que para ellas les sirve mucho digamos como establecer una posición sólida, establecer una opinión sólida, con respecto a estos temas no, entonces yo creo que si uno puede llevar ese tipo de textos que generen controversia, que generen como disenso ¿no?, también ayudan muchísimo a general como esa motivación, como ese entusiasmo por querer no solo aprender la lengua, sino justamente a hablar sobre esos temas y opinar sobre esos temas

00:19:25

En: ¿Cómo el profe trabaja la ideología en sus clases? ¿no?, para que ellas desarrollen una postura ideológica y también, pues también noto con esa respuesta, que se abordan esas problemáticas sociales actuales y cómo ellas lo perciben, a veces es fácil para ellas comprenderlo o tomar una postura frente a eso.

Pro: La verdad es que allí si creo que tiene mucho sentido hablar o abordar estos temas desde ciertas perspectivas interculturales ¿no?, porque al principio no, no es fácil

acercar este tipo de textos o este tipo de temas a los estudiantes por las mismas resistencias o las reservas que tienen pues los estudiantes en particular y más aún si pertenecen como a una comunidad pues social, a una comunidad religiosa en particular que, pues tiene unas posiciones y unas opiniones muy fuertes o muy digamos establecidas ¿no?, al interior de la misma comunidad, entonces al principio ¿no?, no es fácil no porque por supuesto generan un poco como de, digamos, como de inquietud, de incertidumbre, de cuestionamiento, de como incomodidad también, como de tener que hablar del aborto y dar una posición o establecer una opinión al respecto, pues puede que no sea fácil para ellas porque se encuentran con un texto que dice una opinión contraria a lo que ellas opinan ¿no?. Entonces, alguna vez leímos un texto de una constitucionalista colombiana que ofrecía digamos sus opiniones, sus argumentos a favor del aborto y porque ello implicaba ante todo una mirada feminista que no se había contemplado, pues en los años anteriores cuando son pues justamente la Corte Constitucional la mayoría de las veces constituida por hombres no, entonces, para ellas ese cambio digamos como cultural de poder entender que pues hay un cierto movimiento feminista que está llevando a cabo este tipo digamos como de iniciativas y sobre todo, pues del poder de las mujeres para decidir sobre sus cuerpos, pues es un poco difícil para ellas porque para ellas, espiritual y religiosamente, no es fácil aceptar que un ser humano tenga digamos como plena conciencia y poder sobre su cuerpo no, porque religiosamente para ellas y culturalmente para ellas pues en parte como que sus creencias religiosas, el dios en el que creen pues por supuesto que también tiene una injerencia no, en ese cuerpo no y para ellas es un poco como un choque cultural de encontrarse que hay personas que piensen que uno puede ser dueño de sus decisiones corporales no; entonces sí, al principio se necesita un poco como de esa sensibilidad para poder acercar estos temas de una manera un poco más bien como transicional que no sea como un choque digamos como directo porque en efecto, pues eso creo o genera susceptibilidades, resistencias al tema, por supuesto que eso para el proceso

de aprendizaje es negativo en la medida en que las estudiantes se cierran y no dicen, no hablan, no comentan nada, prefieren reservarse su opinión y permanecen de alguna manera como incómodas en clase, entonces creo que si ahí si es necesario como cierta como escalonamiento de una serie de actividades que lleven como a esa sensibilización ¿no?, y no pasar digamos como directamente como a las actividades que incluyen contenidos lingüístico-comunicativos y pues digamos en sí en estas implicaciones como sociales y culturales que hay de fondo.

00:24:00

En: Profe, el día de ayer tuve la oportunidad de observar una de las clases y noté que hicieron una revisión de una lectura sobre dialéctica, claro es algo para mí nuevo, y a mí me gustaría saber este texto de qué trata, cuál es su título, cómo se abordó esa lectura en la clase...

Pro: Realmente no es un texto que hayamos abordado en clase, es un texto que las chicas están leyendo en sus clases de teología y algunas veces en algunas clases ellas antes de iniciar la clase me piden el favor que les ayude a entender cierta idea o cierto párrafo que ellas no logran entender, pues, por el hecho de que hay un vocabulario muy especializado, muy propio de la disciplina teológica, la verdad no, no sé cuál sea el nombre de la lectura, seguramente era como un ensayo o un capítulo del libro que ellas tenían que leer para sus clases de teología, pero básicamente el texto tenía que ver con como diferentes aproximaciones teológicas para leer las sagradas escrituras ¿no?, como que hay diferentes posturas ¿no? y diferentes modelos hermenéuticos no, pues es otra palabra que a ellas les causó mucho dolor de cabeza, la palabra hermenéutica, bueno, más que la palabra, el concepto mismo y la disciplina misma de la hermenéutica y empezamos a hablar un poco contextualmente pues que significaba la hermenéutica a la luz de estas preguntas que ellas tenían con respecto a los modelos de la lectura teológica de las sagradas escrituras, entonces,

realmente no es algo que hagamos en clase sino que simplemente ellas cuando no entienden algo y definitivamente están muy perdidas, pues antes de iniciar cada sesión, ellas me piden ayuda con alguna palabra, alguna expresión o incluso, con algún párrafo que es como inentendible para ellas.

00:26:09

En: ¡Ah, ya!, ya me quedó ahora sí claro, profe.

Pro: Sí, por eso al principio ayer en la clase empezamos a hablar un poco de algunas palabras que habíamos revisado, por ejemplo, el curso anterior ¿no?, ellas por ejemplo en el curso anterior me preguntaron qué era silogismo ¿no?, y yo traté de explicarles un poco, pues dentro de lo poco que sé del tema y les expliqué como que era una forma de razonamiento, una forma de hacer lógica ¿no?, que se acostumbra en el pensamiento filosófico, entonces a partir de esa palabra ya pudieron entender un poco más y mejor ese concepto a la luz de lo que ellas están leyendo en teología

00:26:55

En: Profe, al final de la clase, como me comentaba, trabaja distintos textos y al final de la clase se trabajó el guion de una película, digamos, ¿cómo se podría relacionar este tipo de texto que es un guion con los demás textos que trabaja que son relacionados con, digamos, con el campo de estudio de ellas?, ¿cómo se podrían relacionar allí? o ¿por qué se trabajan estos tipos de textos, esa variedad de textos?

Pro: Bueno, primero hay que tener en cuenta que es un curso de español 8, el que corresponde a un B2.2 y según el Marco Común Europeo y el plan curricular del Instituto Cervantes pues para estos cursos lo ideal es empezar a trabajar textos que tengan una mayor complejidad léxica, gramatical y, por supuesto, cultural para los estudiantes ¿no?, y yo cuando diseñe el programa y obviamente este programa lo diseñamos, pues, siempre en acuerdo con los estudiantes, **pues vi la necesidad de que los estudiantes empezaran a trabajar**

unos textos un poco más complejos y con cierta, digamos, diversidad cultural que pueda mostrarse a través, digamos, como de textos que no sea simplemente artículos de opinión o reseñas que era lo que habíamos leído el curso anterior sino que ya puedan tener acceso a textos literarios y otro tipo de registros, digamos, o géneros discursivos que les permitan a los estudiantes utilizar los contenidos que estamos trabajando en clase; si te diste cuenta ayer estuvimos trabajando partes del cuerpo y verbos relacionados con el movimiento y la respiración y en los guiones o me apareció conveniente trabajar este texto de un guion literario, porque en un guion literario lo que se requiere más que nada es que el actor pueda interpretar los gestos, los movimientos ¿no?, que se necesitan para determinada escena ¿no? y allí pues sí que es útil todo el vocabulario que vimos ayer ¿no?, entonces dice por ejemplo un personaje que se pone de pie o está de pie, está de espaldas, flexiona las rodillas o está acurrucado o está agachado bueno, etcétera, etcétera todas estas palabras del vocabulario que aprendimos con las estudiantes ayer y que resulta, pues apropiado para que no solamente utilicen ese vocabulario, sino también para que utilicen también sus digamos habilidades imaginativas no, pues las próximas sesiones las estudiantes van a escribir un pequeño guion, quizás como de una; perdón no, de dos o tres escenas máximo en el que ellas van a contar una historia o una escena, dos o tres escenas pequeñas de algo que les haya sucedido aquí en Colombia y que pueda ser de alguna manera adaptado como a una película no, ellas van a pensar que son como guionistas de una película y que es una película sobre sus vidas o incluso puede ser una película sobre monjas o bueno, etcétera, etcétera. Todo esto como pretexto para que las estudiantes se sientan motivadas a escribir un texto y sobre todo como digo, insisto es más como tratar un poco de explorar un poco esas facultades imaginativas de las estudiantes y sobre todo construir diálogos que ese es otro contenido que, pues no se trabaja en cursos anteriores y que aquí sería buenísimo aprovechar el género discursivo para que las estudiantes, pues también sepan cómo construir un texto en estilo directo no, ellas ya

conocen el estilo indirecto; ahora pues lo ideal sería trabajar un poco más como con el estilo directo, es decir la construcción de diálogos.

00:31:00

En: Profe, al inicio o al final del curso ¿Cómo evidencia el proceso de sus estudiantes?, es decir, con que llegan y al final con que se van.

Pro: A mí me gusta mucho al inicio hacer una especie como de, bueno no en todos los cursos, eso depende digamos como de ese primer acercamiento o contacto que uno establece con el estudiante y ahí uno se va dando cuenta en qué nivel está; pero a mí me gusta cuando, pues veo como ciertas necesidades de los estudiantes hacer una especie de prueba diagnóstica, pues, que por supuesto no es un examen, pues, estrictamente formal, pero si como ciertos ejercicios o actividades a través de las cuales yo trato de evaluar en qué nivel más o menos puede estar el estudiante y qué tanto puedo exigirle, que tanto, si digamos de qué es capaz el estudiante, por ejemplo, esas son las preguntas que yo trato de responderme cuando hago este tipo de ejercicios iniciales ¿sí?, como de qué es capaz, qué le puedo exigir y hasta qué punto puedo establecer ciertos retos ¿no?, porque para mí sí creo que una clase donde no haya retos, pues no tiene digamos como mayor sentido o por lo menos, en mis clases tendría que ser así no, es decir algo que implique subir un poco más el nivel no, como de alcanzar un peldaño más en ese proceso formativo ¿no?, y pues digamos como que ese es el tipo de actividades que a mí me gusta hacer para que al final, se hace más que todo como una especie de como de por lo menos en las últimas, en la última sesión que corresponde a la del examen final, pues allí también hay un espacio digamos como de reflexión donde yo hago un ejercicio de comparación con las estudiantes, en el que pues ellas reflexionan diciendo como bueno como entraron al curso y como lo terminan ¿no?, qué cosas nuevas aprendieron, qué cosas nuevas se llevan ¿no? y qué cosas creen ustedes que todavía hace falta trabajar ¿no?, a mí me gusta mucho eso hacerlo al final del examen ya cuando les he entregado las

notas y etcétera, etcétera; pues hacer ese ejercicio comparativo con las estudiantes para que pues primero yo tener una claridad en qué punto están y sobre todo pues lo más importante que ellas hagan conciencia un poco de que fue lo que aprendieron, que hace falta no, bueno, etcétera, etcétera.

00:33:58

En: Profe y sobre la forma de observar o evidenciar los procesos de las estudiantes; en relación con los exámenes de ELE ¿Qué características particulares tienen estos exámenes y si considera profe que se deben tener en cuenta otros aspectos a evaluar también, en relación con la lectura?

Pro: A mí me parece que los exámenes deberían ser un poco más desobedientes y con desobedientes me refiero a que muchas veces los exámenes están como montados sobre una, pues no sé, como una discursividad que vuelve digamos un poco como mecánico el ejercicio de por ejemplo, de relacionar palabras desconocidas según su contexto o ejercicios cerrados como de a, b, c, d no, que en efecto por supuesto esos ejercicios ayudan y son muy prácticos a la hora de digamos como de calificar ¿no?, etcétera, etcétera; pero me parece a mí de que es tiempo de que los ejercicios en las tareas de comprensión lectora deberían ser un poco más retadores, sí sobre todo que apunten a las habilidades interpretativas de los estudiantes y sobre todo para mí creo que debería hacerse mucho más énfasis, digamos como en las capacidades de inferencia de los estudiantes no, porque me parece a mí que muchas veces los exámenes traen preguntas como muy, incluso a veces excesivamente abiertas que nos les permiten como a los estudiantes de verdad hacer un ejercicio como juicioso de análisis porque en los cursos no les enseñan a los estudiantes a hacer análisis inferencial ¿no?, porque todo son, digamos, lecturas, digamos, como literales no, todos son análisis literales, pero realmente no se hace mucho trabajo en lo inferencial no y cuando llegan al examen, pues el examen les muestran un tipo de ejercicio de digamos como de análisis inferencia al que pues

no están acostumbrados ¿no?, entonces yo sí creo que debe ser un poco más, pues el trabajo en el aula como de contextos en los que uno pueda desarrollar las habilidades inferenciales y sobre todo las habilidades como interculturales que le permitan al estudiante interrogar el texto, llegar al texto con preguntas más que con respuesta, creo que es importante llegar a un texto con preguntas no, porque esto es algo que no se acostumbra no, siempre el profesor y el estudiante están esperando buscar una respuesta no, pero nunca digamos una pregunta que permita establecer diferencias culturales, semejanzas, ciertas formas digamos como de sensibilidad cultural que se logran justamente a través de la lectura no, entonces, creo que estos exámenes deberían insistir, ser un poco más desobediente a la hora de digamos estructurar las preguntas y de no cerrarse o prácticamente como ponerse una camisa de fuerza por el hecho de cumplir con unos estándares específicos.

00:37:23

En: Profe y para cerrar. ¿Qué recomendaciones le haría a un estudiante de español con fines académicos al momento de leer? o ¿qué consejo?

Pro: Yo creo que en parte voy a tomar lo que ya dije en la pregunta anterior y es llegar con preguntas al texto, creo que si uno puede de alguna manera hacer una mirada panorámica del texto y poder hacerle preguntas por ejemplo a partir de los paratextos que acompañan al texto como su título, su epígrafe, la foto, el pie de foto, bueno, ese tipo como de textos periféricos entre comillas periféricos; si uno puede llegar a hacerle preguntas a un texto a partir de lo que ve periféricamente para después adentrarse digamos en el contenido propiamente del texto, yo creo que es una muy buena estrategia para poder de alguna manera como acercarse al texto y tratar de entender como que es lo que quiere comunicar o a qué público lector va no, como ese tipo de ejercicios de interrogación le permiten a los estudiantes poder entender el género discursivo que tiene enfrente no, como del texto ¿no?, y de alguna manera cómo llegar con una noción, una idea mucho más cercana, mucho más

sensible al texto no; mucho antes que empezar a leer y empezar a subrayar palabras y empezar a entender contextualmente que significa cada una de ellas no, yo creo que **antes de eso debe haber una etapa de sensibilización que por supuesto si tiene que ver con lo léxico pero también tiene que ver un poco con lo cultural** ¿no?, por ejemplo, ayer que estuviste en clase, nosotros en la clase anterior, en la clase del lunes, mi clase no empezó propiamente leyendo un texto bueno, era un texto auditivo no, pero que se necesitaba igual revisar digamos como la transcripción para que las chicas pudieran como completar los espacios en blanco, pero mucho antes que eso ¿no?, **mucho antes que leer y recuperar vocabulario etcétera, etcétera; lo importante era para nosotros establecer un diálogo** de que estábamos o qué entendemos por relajación ¿no?, que muchas veces no hace parte como de esas preguntas ¿no?, de qué es la relajación, cómo se relajan las personas hoy, **por qué es importante la relajación o interculturalmente también uno puede decir bueno en tu país que estrategias o qué técnicas de relajación implementan las personas en su diario vivir no, ese tipo de cosas creo que le permiten al estudiante llegar como con herramientas un poco más sólidas, insisto más sensibles** ¿no?, a la hora de poder acercarse a un texto literario o pues cualquier texto en **particular** ¿no?, entonces para mí esa sería mi recomendación a todo aquel que quiera como adentrarse a un texto y de alguna manera como ¡Exacto!, hacerle preguntas, porque si no se hacen preguntas pues se asume entonces que uno tiene que leer el texto y pues allí no hay ningún tipo de motivación ¿no?, **la motivación justamente tiene que buscarla uno como profesor cuando le dice al estudiante que se haga preguntas, que interrogue al texto** ¿no?, y **eso creo que para mí es fundamental a la hora de pues establecer un primer contacto con un texto en general.**

En: Bueno profe, muchas gracias por el espacio, de verdad muchas gracias por su colaboración también.

Pro: Con mucho gusto.

Anexo 4: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Con la ley de privacidad, todos los participantes deben dar su consentimiento para las grabaciones y observación de clase sin intervención alguna. Agradecemos responder individualmente a este mensaje confirmando ese consentimiento después de haber leído la información aquí abajo.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

¿Por qué grabamos las entrevistas?, ¿por qué observamos la clase?

Las entrevistas y la observación de clase tienen fines educativos:

Nuevos estudios de literacidad.

Propósitos educativos:

Proponer una ruta reflexiva a través de la teoría de *los Nuevos estudios de literacidad* para la lectura crítica en un curso de EFA del Centro Javeriano de Interculturalidad y Plurilingüismo para Extranjeros.

¿Para qué pedimos permiso?

La regulación de privacidad establece que los procesadores de datos deben pedir permiso, ya que usted divulga información personal durante su entrevista.

Nos gustaría enfatizar que durante la entrevista debe abstenerse en la medida de lo posible de revelar información confidencial sobre usted u otras personas. Si en algún momento durante el estudio, ya no desea ser parte de él, háganoslo saber.

Se ocultará su identidad y la de aquellos a los que remita, pero es posible que se publique otra información que proporcione.

El entrevistado será informado y recibirá retroalimentación de la presente investigación.

Institución: Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Doy permiso al personal educativo de esta institución para grabar la entrevista (2022-3)

FECHA: _____

NOMBRE: _____

Anexo 5: Tabla de clasificación de subcategorías por colores

SUBCATEGORÍAS	INDICADOR	TEMAS EN COMÚN	
Identidad	Construye una voz propia a través de los textos con un significado y propósito para dialogar con las demás voces de su campo de especialidad.	E1	<p>En. ¿Qué la motivó a estudiar en Colombia y en esta universidad?</p> <p>E1. (...)como una monjita, yo quiero estudiar entender un poco más sobre la iglesia y Jesús.</p> <p>En. ¿Con qué agrado o sentimiento lee?</p> <p>E1. Cuando leo me pongo un poquito curiosa para saber algo y también depende de cosas del tema de la lectura como los textos de comedia o drama, por ejemplo, me pongo graciosa.</p> <p>E1. Generalmente, me gusta la literatura y algunos cuentos de jóvenes y me gustan algunas novelas de mi país que escriben sobre las cosas para los jóvenes como el autor Nguyen Nhat , gusta mucho</p>

		<p>En. ¿Qué clase de textos o lecturas utiliza el profesor en las clases?</p> <p>E1. Textos de películas, periodísticos, poemas y textos de teología en teología subrayo las oraciones principales que me llamó la atención y escribo si estoy de acuerdo sobre esto o no.</p> <p>En. Cómo en clase de español reflexionan acerca de las problemáticas sociales actuales?, ¿da a conocer su opinión?</p> <p>E1. Hablamos sobre pobreza y política en Colombia como guerrilleros y Farc y también un poquito de historia y si contexto social y de sociedad y hacemos reflexión sobre esto, por ejemplo, yo vi una película sobre ex guerrilla y hice una reflexión di mi opinión sí y dar deseos para cambiar un poco esa parte</p>
--	--	---

		<p>social la paz, la pobreza y la inseguridad a través de esto puedo conocer más de contexto social.</p> <p>En. ¿Por qué es importante hablar de las problemáticas sociales en la clase?</p> <p>E1. Pienso que primero yo puedo como adaptarme más en la vida de aquí, en el ritmo de la vida de aquí, como sobrevivir un poco más con los habitantes de acá y entenderlos. Y segundo, yo puedo entender más las cosas fuera de mi país y tener información más diversa. Y tercero yo como monjita en mi misión tengo que adaptarme y dar mi amor a este país y ayudarlos puedo hacer algo para la gente de este país, creo que de manera espiritual.</p>
--	--	---

		<p>En. Es decir, ¿esos textos se acercan a su realidad o son muy diferentes de lo que usted hace?</p> <p>E1. Los textos son muy cercanos a la vida religiosa sí (...) Sí, quiero conocer otra realidad, porque religiosa es solamente una parte, una parte, pero tengo que vivir aquí con la gente y aprender de ellos.</p> <p>En. ¿Qué recomendaciones o consejos daría a un profesor de español al momento de enseñar a leer textos académicos?</p> <p>E1. Pienso que eso depende del nivel, y la lectura debe ser más cercana y más sencilla, pero pienso que otro estudiante puede decir otra cosa. Si las lecturas son más sencillas y más cercanas a la vida normal puedo participar más. Algunas veces también es bueno ponernos en una situación</p>
--	--	--

			<p>difícil que sea contrario a lo sencillo para como se dice retar.</p>
		<p>E2</p>	<p>En. ¿Actualmente se encuentra trabajando?</p> <p>E2. No pienso que a mí me encuentre trabajando. Para mí, la misionera no es un trabajo, es un regalo y una misión, una vida de los religiosos.</p> <p>En. ¿Qué tipo de textos lee?</p> <p>E2. Ahora yo leo documento de instituto porque ahora estoy estudiando teología porque estoy estudiando en Colombia, todos los documentos son escritos en español. Cuando era niña me solía leer las leyendas, los cuentos de hadas.</p> <p>En. ¿Cómo le parecen estás lecturas de teología?</p> <p>Mucha información, anterior, no sabía. Está muy bien, y ahora ayudarme mucho muchísimo</p>

		<p>para aprender más sobre lo que hago.</p> <p>En. Cuéntenos ¿Para usted qué es saber leer en un curso de español con fines académicos?</p> <p>E2. Creo que, para poder reconocer el tipo de los textos, entender el propósito y además poder escribir nuevamente el resumen ensayo, y dar crítica a los textos de lo que yo entiendo.</p> <p>En. ¿Por qué es importante hablar de las problemáticas sociales en la clase?</p> <p>E2. A mí, porque nosotros vivimos en una red de la relación social, por eso cada persona necesita saber la situación social para colaborar y tener responsabilidad con sociedad. Nosotros estamos afectados por todos y en cambio, también afectamos a todos. Necesitamos tener responsabilidad con la</p>
--	--	--

			<p>sociedad y con los demás. Y también las otras personas afectan la vida social. Por eso cada persona necesita saber la problemática social para tener responsabilidad social.</p> <p>En. ¿es fácil dar una opinión de los que textos que lee?</p> <p>E2. Sí, doy opinión de texto, pero no todos. Creo que, para dar opinión, creo que la lectura de los textos deben ser de la vida cotidianidad, de los problemas que rodea la vida. Eso es importante ayuda a estudiantes a dar opinión acerca de la vida y yo puedo aprender nuevas cosas.</p>
		<p>Pro</p>	<p>En. ¿Qué nacionalidades recibe usted en el curso de español con fines académicos?</p> <p>Pro.(...) cierta terminología propia digamos como de la teología, que también ha sido un</p>

		<p>interés particular mío, para que ellas puedan acercarse a esos textos, los ensayos, los capítulos de libros que ellas tienen que leer de una manera un poco más amable, un poco más cercana ¿no?, y un poco más, si se quiere incluso también afectiva ¿no?, porque cuando se establece un vínculo afectivo con él.(...) pero también se han acercado a textos literarios ¿no?, como poemas, cuentos cortos, para justamente adquirir un poco como ese vocabulario, no digo que especializado, pero sí relacionado con la formación académica de las estudiantes y pues insisto es algo que yo hago para que ellas permanezcan motivadas y muy vinculadas con sus preocupaciones y sus intereses particulares.</p>
--	--	---

		<p>En. Profe, ¿y con qué agrado o sentimiento sus estudiantes se acercan a ese tipo de lecturas o a la lectura?</p> <p>Pro. (...)el tema de la motivación sí que es importante y ellas se acercan siempre como con la idea de encontrarse un texto que les hable digamos de sus experiencias personales y de sus preocupaciones o inquietudes particulares no, entonces pues yo siempre trato de llevar textos, sí, por supuesto, que estén enmarcados en sus intereses entonces, por ejemplo, la semana pasada estuvimos trabajando un poema escrito por una monja religiosa del periodo colonial de la nueva granada y a las chicas les causó mucho interés ¿no?, por el hecho de entender que emociones, que ideas, que representaciones de lo religioso,</p>
--	--	--

			de lo espiritual estaban en el fondo del poema.
		Obs.	
Ideología	Relaciona sus conocimientos, creencias y valores para interpretar los textos.	E1	<p>En. ¿Qué tipo de textos lee?</p> <p>Generalmente, me gusta la literatura y algunos cuentos de jóvenes y me gustan algunas novelas de mi país que escriben sobre las cosas para los jóvenes.</p> <p>En teología leo los textos del curso antiguo testamento o de la historia de Israel para saber alguna información. De química casi no leo, pero si leo textos para ser profesor como de pedagogía</p> <p>En. ¿Qué importancia tiene la lectura en tu vida?</p> <p>Pienso que es importante entender más sobre Dios y la vida religiosa en el idioma español también leo otro tipo de</p>

			<p>literatura para ponerme graciosa o divertida.</p> <p>En. ¿Cómo en clase de español reflexionan acerca de las problemáticas sociales actuales?, ¿da a conocer su opinión?</p> <p>Hablamos sobre pobreza y política en Colombia como guerrilleros y Farc y también un poquito de historia y si contexto social y de sociedad</p>
		<p>E2</p>	<p>No pienso que a mí me encuentre trabajando. Para mí, la misionera no es un trabajo, es un regalo y una misión, una vida de los religiosos.</p> <p>En. ¿Qué uso le da a la lectura en su vida religiosa?</p> <p>E2. La lectura me ayuda a enriquecer mi vida espiritual y ampliar mis conocimientos.</p> <p>En. ¿Qué importancia tiene la lectura en su vida religiosa?</p>

			<p>E2. Yo creo que es muy importante porque en los libros de religiosos hay muchas informaciones y también muchas experiencias preciosas y muchas tradiciones de las generaciones que fueron acumuladas en las lecturas. Además, las lecturas nos muestran el progreso de la historia y muchas experiencias y tradiciones para desarrollar la vida religiosa en la actualidad.</p>
		<p>Pro.</p>	<p>En. Profe, ¿y con qué agrado o sentimiento sus estudiantes se acercan a ese tipo de lecturas o a la lectura?</p> <p>(...) por el hecho de entender que emociones, que ideas, que representaciones de lo religioso, de lo espiritual estaban en el fondo del poema y como una monja del periodo colonial podía expresar esos sentimientos, pues en el contexto histórico en el que</p>

			<p>estos sentimientos ocurren, o tienen lugar. Por un lado, siempre trato de llevar ese tipo de textos que causen como cierta inquietud, cierta curiosidad en los estudiantes, pero también me gusta llevar textos que causen como cierto tipo de controversia no, por ejemplo algunas veces hemos hablado o hemos conversado a propósito de noticias o artículos que leemos en clase sobre decisiones que se han tomado últimamente en el mundo a propósito del aborto, la eutanasia, temas controversiales que para ellas les sirve mucho digamos como establecer una posición sólida, establecer una opinión sólida, con respecto a estos temas no, entonces yo creo que si uno puede llevar ese tipo de textos que generen controversia, que generen como</p>
--	--	--	---

		<p>disenso ¿no?, también ayudan muchísimo a general como esa motivación, como ese entusiasmo por querer no solo aprender la lengua sino justamente a hablar sobre esos temas y opinar sobre esos temas.</p> <p>En. ¿Cómo el profe trabaja la ideología en sus clases ¿no?, para que ellas desarrollen una postura ideológica y también pues también noto con esa respuesta que se abordan esas problemáticas sociales actuales y cómo ellas lo perciben, a veces es fácil para ellas comprenderlo o tomar una postura frente a eso.</p> <p>Pro. Sí, al principio se necesita un poco como de esa sensibilidad para poder acercar estos temas de una manera un poco más bien como transicional que no sea como un choque digamos como directo porque en</p>
--	--	--

			<p>efecto, pues eso creo o genera susceptibilidades, resistencias al tema, por supuesto que eso para el proceso de aprendizaje es negativo en la medida en que las estudiantes se cierran y no dicen, no hablan, no comentan nada, prefieren reservarse su opinión y permanecen de alguna manera como incómodas en clase, entonces creo que si ahí si es necesario como cierta como escalonamiento de una serie de actividades que lleven como a esa sensibilización</p> <p>Pro. La verdad es que allí si creo que tiene mucho sentido hablar o abordar estos temas desde cierta perspectivas interculturales ¿no?, porque al principio no, no es fácil acercar este tipo de textos o este tipo de temas a los estudiantes por las misma resistencias o las reservas que</p>
--	--	--	---

			<p>tienen pues los estudiantes en particular y más aún si pertenecen como a una comunidad pues social, a una comunidad religiosa en particular que pues tiene unas posiciones y unas opiniones muy fuertes o muy digamos establecidas ¿no?, al interior de la misma comunidad, entonces al principio ¿no?, no es fácil no porque por supuesto general un poco como de, digamos, como de inquietud, de incertidumbre, de cuestionamiento, de como incomodidad también, como de tener que hablar del aborto y dar una posición o establecer una opinión al respecto pues puede que no sea fácil para ellas porque se encuentran con un texto que dice una opinión contraria a lo que ellas opinan ¿no?, entonces alguna vez</p>
--	--	--	---

		<p>leímos un texto de una constitucionalista colombiana que ofrecía digamos sus opiniones, sus argumentos a favor del aborto y porque ello implicaba ante todo una mirada feminista que no se había contemplado pues en los años anteriores cuando son pues justamente la Corte Constitucional la mayoría de las veces constituida por hombres no, entonces para ellas ese cambio digamos como cultural de poder entender que pues hay un cierto movimiento feminista que está llevando a cabo este tipo digamos como de iniciativas y sobre todo pues del poder de las mujeres para decidir sobre sus cuerpos pues es un poco difícil para ellas porque para ellas, espiritual y religiosamente, no es fácil aceptar que un ser</p>
--	--	--

			<p>humano tenga digamos como plena conciencia y poder sobre su cuerpo no, porque religiosamente para ellas y culturalmente para ellas pues en parte como que sus creencias religiosas, el dios en el que creen pues por supuesto que también tiene una injerencia no, en ese cuerpo no y para ellas es un poco como un choque cultural de encontrarse que hay personas que piensen que uno puede ser dueño de sus decisiones corporales no.</p> <p>En. Profe, el día de ayer tuve la oportunidad de observar una de las clases y noté que hicieron una revisión de una lectura sobre dialéctica, claro es algo para mí nuevo, y a mí me gustaría saber este texto de qué trata, cuál es su título, cómo se abordó esa lectura en la clase</p>
--	--	--	--

			<p>Pro. (..) la verdad no, no sé cuál sea el nombre de la lectura, seguramente era como un ensayo o un capítulo del libro que ellas tenían que leer para sus clases de teología, pero básicamente el texto tenía que ver con como diferentes aproximaciones teológicas para leer las sagradas escrituras ¿no?, como que hay diferentes posturas ¿no ?</p>
		<p>Obs.</p>	<p>Después de leer, grabaron un vídeo motivacional para sus compañeras acerca de los votos de pobreza, obediencia y castidad que toma una religiosa. A propósito, el docente les pide recordar un texto trabajado la última clase del Concilio Vaticano II escrito por el papa Juan XXIII sobre la flexibilización de la iglesia, el cual en su época generó resistencia por parte de las</p>

		<p>mujeres, debido a el <i>voto de clausura</i>, el cual permite a las monjas salir del convento. El profesor las cuestiona para saber su opinión. La estudiante uno dice: “ese voto lo siguen quienes quieren” y afirma estar de acuerdo porque la iglesia necesita estar con quienes sufren. La estudiante dos menciona: las religiosas pueden cambiar su manera de ayudar a partir de las experiencias con los demás. El docente coincide con las dos opiniones y menciona “es cierto las necesidades están afuera”.</p> <p>Ellas le preguntan al profesor si va a misa, él responde que no y ellas lo cuestionan diciendo: “¿tampoco el domingo?”. Finalmente, él dice de manera amable “soy espiritual más no religioso”, entonces, la</p>
--	--	---

			<p>estudiante interviene diciendo:</p> <p>“depende de la persona de su mente” y, por otro lado, la estudiante menciona “bueno, eso no te hace una mala persona”.</p>
<p>Interpretar</p>	<p>Interpreta los textos teniendo en cuenta sus experiencias personales y su formación académica.</p>	<p>E1</p>	<p>En. ¿Los conocimientos que tiene sobre el mundo y experiencias son tenidos en cuenta en las clases de lectura? Denos un ejemplo.</p> <p>E1. En mi clase a través de las enseñanzas de los profesores he entendido más sobre su cultura de Colombia y cultura americana. En mi experiencia antes casi nunca había conocido de cultura de continentes, en la clase de español puedo hablar de la cultura de mi país y las cosas de mi país por mí experiencia. personal.</p>

			<p>En. ¿Por qué es importante hablar de las problemáticas sociales en la clase?</p> <p>E1. Pienso que primero yo puedo como adaptarme más en la vida de aquí en el ritmo de la vida de aquí, como sobrevivir un poco más con los habitantes de acá y entenderlos. Y segundo, yo puedo entender más las cosas fuera de mi país y tener información más diversa.</p>
		<p>E2</p>	<p>En. Cuéntenos ¿Para usted qué es saber leer en un curso de español con fines académicos?</p> <p>E2. Creo que, para poder reconocer el tipo de los textos, entender el propósito y además poder escribir nuevamente el resumen ensayo, y dar la crítica a los textos de lo que yo entiendo.</p>

			<p>En. ¿Cree que las lecturas que le dan en clase dan a conocer la realidad social de Colombia?</p> <p>E2. Ah sí, cuando yo llegué yo no sabía mucho sobre Colombia, pero después de las clases mi conocimiento de Colombia se amplió y también ya conozco la situación actual en Colombia ahora. Yo puedo entender más qué pasa.</p> <p>En. ¿Qué recomendaciones o consejos daría a un profesor de español al momento de enseñar a leer textos académicos?</p> <p>E2.(...) Creo que usar lecturas cortas y clara para entender y dar opinión, la lectura de los eventos debe ser de los eventos cotidianos.</p>
		<p>Pro</p>	<p>En. Profe, en cuanto a los procesos digamos que ellas</p>

		<p>tienen de lectura, ¿Podría de pronto darnos una caracterización de los procesos que ellas tienen?</p> <p>Pro. (...)la búsqueda digamos como particular de expresiones digamos fijas o expresiones coloquiales que de pronto puedan causar un poco pues de dificultad para su entendimiento entonces allí ya intervienen digamos facultades intelectivas un poco más complejas, de análisis, de comparación, de inferencia, ese tipo de digamos como de relaciones que ocurren solamente en un segundo nivel.</p> <p>En. ¿Cómo el profe trabaja la ideología en sus clases ¿no?, para que ellas desarrollen una postura ideológica y también pues también noto con esa respuesta que se abordan esas problemáticas sociales actuales y</p>
--	--	--

		<p>cómo ellas lo perciben, a veces es fácil para ellas comprenderlo o tomar una postura frente a eso.</p> <p>Pro. (...) pues es otra palabra que a ellas les causó mucho dolor de cabeza, la palabra hermenéutica, bueno, más que la palabra, el concepto mismo y la disciplina misma de la hermenéutica y empezamos a hablar un poco contextualmente, pues que significaba la hermenéutica a la luz de estas preguntas que ellas tenían con respecto a los modelos de lectura teológica de las sagradas escrituras, entonces</p> <p>En. profe, al final de la clase, como me comentaba, trabaja distintos textos y al final de la clase se trabajó el guion de una película, digamos, ¿cómo se podría relacionar este tipo de texto que es un guion con los demás textos que trabaja que son</p>
--	--	---

relacionados con, digamos, con el campo de estudio de ellas?, ¿cómo se podrían relacionar allí? o ¿por qué se trabajan estos tipos de textos, esa variedad de textos?

Pro. y qué resulta pues apropiado para que no solamente utilicen ese vocabulario, sino también para que utilicen también sus digamos habilidades imaginativas no, pues las próximas sesiones las estudiantes van a escribir un pequeño guion, quizás como de una; perdón no, de dos o tres escenas máximo en el que ellas van a contar una historia o una escena, dos o tres escenas pequeñas de algo que les haya sucedido aquí en Colombia y que pueda ser de alguna manera adaptado como a una película no, ellas van a pensar que son

		<p>como guionistas de una película y que es una película sobre sus vidas o incluso puede ser una película sobre mojas o bueno, etcétera.</p> <p>En: Profe y para cerrar, ¿Qué recomendaciones le haría a un estudiante de español con fines académicos al momento de leer? o ¿qué consejo?</p> <p>Pro. (..) ayer que estuviste en clase, nosotros en la clase anterior, en la clase del lunes, mi clase no empezó propiamente leyendo un texto bueno, era un texto auditivo no, pero que se necesitaba igual revisar digamos como la transcripción para que las chicas pudieran como completar los espacios en blanco, pero mucho antes que eso ¿no?, mucho antes que leer y recuperar vocabulario etcétera, etcétera; lo importante era para</p>
--	--	---

		<p>nosotros establecer un diálogo de que estábamos o qué entendemos por relajación ¿no?, que muchas veces no hace parte como de esas preguntas ¿no?, de qué es la relajación, cómo se relajan las personas hoy, por qué es importante la relajación o interculturalmente también uno puede decir bueno en tu país que estrategias o qué técnicas de relajación implementan las personas en su diario vivir no, ese tipo de cosas creo que le permiten al estudiante llegar como con herramientas un poco más sólidas, insisto más sensibles ¿no?, a la hora de poder acercarse a un texto literario o pues cualquier texto en particular.</p> <p>En. Cambiando un poquito las preguntas, ¿Cómo aprendió a leer en su lengua materna y si</p>
--	--	---

			<p>cree que hay alguna diferencia cuando aprendió una segunda lengua?</p> <p>Pro.(..)aprendemos muchos tradicionalmente que es en la escuela, en el colegio, pues con alfabetización pues digamos básica, no, pues uno aprende el abecedario y por supuesto estos ejercicios de leer pues letras combinadas y formar palabras y bueno, ya pasa a un nivel mucho más superior, leyendo oraciones y luego párrafos y luego ya textos más extensos; creo que ese fue digamos como mi primer acercamiento a la lectura(..) yo creo que la parte del léxico ayuda digamos como considerablemente como a la formación digamos como de un discurso mucho más amplio, mucho más fundamentado ¿no? en la pues digamos, en la</p>
--	--	--	--

		<p>disciplina, en el campo disciplinar en el que se desempeña el estudiante, ¿no?, eso como por dar un ejemplo, ¿no?, pues porque son muchos los beneficios que da digamos la lectura con relación al español con fines académicos.</p> <p>En. Profe, en cuanto a los procesos digamos que ellas tienen de lectura, ¿Podría de pronto darnos una caracterización de los procesos que ellas tienen?</p> <p>Pro. Yo creo que son chicas que necesitan digamos entender, en principio, el género discursivo que están trabajando. (...), siempre trato de empezar hablando un poco como bueno, qué tipo de texto es el que tienen en la mano o el que están viendo en la pantalla ¿no?, y ellas pues empiezan a hacer una serie de</p>
--	--	---

			<p>como de asunciones ¿no?, como de hipótesis ¿no?, en torno a cómo qué tipo de texto es el que tienen enfrente ¿no?; yo creo que es una muy buena entrada y ellas como de alguna manera implícitamente reclaman ese tipo de ejercicios porque, pues sin ese tipo de prácticas yo creo que ahí ya hay un primer error del docente cuando empieza a hablar de un texto sin haber tenido una contextualización previa y particularmente una contextualización sobre el género discursivo del texto ¿no?;(..)y ya digamos como en el ámbito una vez entendido pues el tipo de género discursivo pues las estudiantes pueden de alguna manera empezar a entender y a hacer digamos como relaciones de léxico, de gramática ¿no?, de funciones comunicativas que</p>
--	--	--	---

		<p>ellas ya dominan y que ya conocen y empezar de alguna manera a vincular eso que ya conocen, con el nuevo conocimiento que está en el texto ¿no?, entonces pues hay si es fundamental para ellas por ejemplo hacer búsqueda de vocabulario nuevo ¿no?, entonces ahí es donde ellas utilizan por ejemplo estrategias de subrayado.(..)y en esa entonación ellas van descubriendo pues el tipo de palabras por ejemplo desconocidas o pues que ellas no conocen y van haciendo de alguna manera hipótesis según el contexto del texto sobre cuál puede ser el significado de determinada palabra o determinada expresión ¿no?; ese es el tipo como de estrategias o de técnicas que las</p>
--	--	---

		<p>estudiantes trabajan conmigo y pues claro digamos que está como en un estrato básico ¿no?, que es lo que ellas ya saben, ellas ya dominan este tipo de estrategias y después pasamos a un nivel un poco más complejo.</p> <p>En. Profe, al final de la clase, como me comentaba, trabaja distintos textos y al final de la clase se trabajó el guion de una película, digamos, ¿cómo se podría relacionar este tipo de texto que es un guion con los demás textos que trabaja que son relacionados con, digamos, con el campo de estudio de ellas?, ¿cómo se podrían relacionar allí? o ¿por qué se trabajan estos tipos de textos, esa variedad de textos?</p> <p>Pro. Bueno primero hay que tener en cuenta que es un curso de español 8, el que corresponde</p>
--	--	---

		<p>a un B2.2 y según el Marco Común Europeo y el plan curricular del Instituto Cervantes pues para estos cursos lo ideal es empezar a trabajar textos que tengan una mayor complejidad léxica, gramatical.</p> <p>En. Profe y sobre la forma de observar o evidenciar los procesos de las estudiantes; en relación con los exámenes de ELE ¿Qué características particulares tienen estos exámenes y si considera profe que se deben tener en cuenta otros aspectos a evaluar también, en relación con la lectura?</p> <p>Pro. A mí me parece que los exámenes deberían ser un poco más desobedientes y con desobedientes me refiero a que muchas veces los exámenes están como montados sobre una, pues no sé, como una</p>
--	--	--

		<p>discursividad que vuelve digamos un poco como mecánico el ejercicio de por ejemplo, de relacionar palabras desconocidas según su contexto o ejercicios cerrados como de a, b, c, d no, que en efecto por supuesto esos ejercicios ayudan y son muy prácticos a la hora de digamos como de calificar ¿no?, etcétera, etcétera; pero me parece a mí de que es tiempo de que los ejercicios en las tareas de comprensión lectora deberían ser un poco más retadores de inferencia de los estudiantes no, porque me parece a mí que muchas veces los exámenes traen preguntas como muy, incluso a veces excesivamente abiertas que nos les permiten como a los estudiantes de verdad hacer un ejercicio como juicioso de análisis porque en los cursos</p>
--	--	---

			<p>no les enseñan a los estudiantes a hacer análisis inferencial ¿no?, porque todo son, digamos, lecturas, digamos, como literales no, todos son análisis literales pero realmente no se hace mucho trabajo en lo inferencial no y cuando llegan al examen, pues el examen les muestran un tipo de ejercicio de digamos como de análisis inferencia al que pues no están acostumbrados .</p>
--	--	--	--

		Obs.	<p>Las estudiantes mencionan que puede entenderse como una persona segura de sí misma o sabe mucho de un tema también cuando alguien da la espalda es porque está molesto y no quiere hablar, el profesor contrasta esto con la cultura y dice que alguien da la espalda cuando alguien no es de su agrado o quiere evitarlo.</p> <p>La clase continúa, con un ejercicio de gramática para completar espacios (oraciones con el verbo). Una vez terminado el ejercicio socializan todas las respuestas leyendo en voz alta. El profesor introduce el vocabulario del texto auditivo, les entrega a las aprendientes una hoja con un ejercicio para completar oraciones y responder preguntas literales acerca del video <i>Técnicas de relajación del</i></p>
--	--	-------------	---

			<p>canal de YouTube Tania piña. Luego, comparten las respuestas, el profesor les enseña sinónimos de los términos escuchados en el video.</p> <p>El profesor muestra el corto para familiarizarlas con la estructura del guion y hace alusión a que las películas de Almodóvar son diferentes y no son fáciles de seguir. Pese a ello, les pide que hagan predicciones sobre la película, la estudiante uno responde que trata de una familia y la estudiante dos menciona que el papá y la mamá murieron.</p> <p>Retoman de nuevo la lectura del guion en voz alta enfocándose en la estructura del texto y no en el significado</p>
--	--	--	---