

# Literacidad crítica en ELE

Una investigación sobre la lectura entre estudiantes sinohablantes

Ana Castaño Arques

---

TESIS DOCTORAL UPF / 2019

DIRECTORA DE LA TESIS

Dra. Carmen López Ferrero

DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN Y CIENCIAS DEL LENGUAJE





*Para Mike*



## Agradecimientos

Si leer es una actividad indiscutiblemente social, el proceso de investigación y redacción de esta tesis no lo ha sido menos. No podría haber empezado a investigar, y mucho menos terminar de escribir sin la ayuda y el apoyo de las siguientes personas:

Mil gracias a mi directora de tesis, Carmen, por su guía atenta. Incluso en momentos de mayor carga de trabajo, me ha ofrecido un tiempo y un espacio para leerme, y resolver mis dudas. Le agradezco especialmente el que haya estado disponible y me haya guiado a distancia, así como su rigor y atención minuciosa en su lectura de mis palabras e ideas.

Gracias al Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian, que durante cuatro años me permitió realizar un trabajo del que disfruto, y un espacio seguro para cometer errores y crecer como profesora de ELE. En especial, mi agradecimiento más sincero a los 46 estudiantes que me permitieron recoger sus datos, que me abrieron una ventana a sus reflexiones y modos de pensar, y sin cuya ayuda esta tesis no habría salido adelante.

Gracias a los doctores Vicenta González, Encarna Atienza y Josep M. Castellà, que leyeron atentamente una versión inicial de este trabajo y cuyos comentarios durante la defensa del plan de investigación me ayudaron a seguir mejorando.

Gracias al grupo de investigación Gr@el, que me permitió compartir mi investigación durante el proceso de análisis de datos y me brindó puntos de vista constructivos. Quiero mencionar especialmente la ayuda de los profesores Daniel Cassany, Carme Bach y Cristina Aliagas, sin cuyos comentarios esta tesis habría sido peor.

Gracias también al Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, cuya beca me ha permitido dedicarme en exclusiva a la investigación en mi último año de doctorado. Un agradecimiento muy especial a mis compañeras de trabajo y de despacho (Aina, Laura, Marina, Yris y las demás), que tejieron una red de ayuda logística y sororidad, y que me hicieron sentir como en casa desde el primer día.

Gracias al grupo de investigación Ecodal, en el que se inserta esta tesis, por ofrecer un espacio en el que acceder a más investigaciones, y un marco más amplio en el que ubicar mi propia labor.

Muchísimas gracias a Denise Holguín, por las charlas sobre nuestras respectivas investigaciones, por ofrecerme su punto de vista agudo sobre mis datos y compartir conmigo las inspiradoras prácticas que está desarrollando. Su labor docente e investigadora constituye un ejemplo de profesional dedicada y comprometida, y me ha abierto una ventana a cómo la enseñanza de ELE puede cumplir un papel de transformación social.

Especiales gracias a Leticia Tian Zhang y Sofía Iberg por la red de apoyo que tejieron conmigo durante mis estancias en Barcelona. Gracias, sobre todo, a Leticia, por ayudar

con las traducciones durante el proceso de análisis de datos, y por ensanchar mi mirada sobre el marco amplio en el que se desarrolló esta investigación.

Mi reconocimiento a las personas de mi círculo más cercano. A mis padres, Carmen y Jose, por modelar e inspirarme el amor a la lectura desde pequeña, por enseñarme los hábitos de la curiosidad intelectual y el rigor científico y, sobre todo, por hacerme tomar conciencia de dónde vengo, de a quiénes pertenezco, y por enseñarme a ver y cuestionar las injusticias.

Y, por último, a Mike. Por su mirada cómplice, y su apoyo, en todos los sentidos, antes y durante la realización de la tesis. Por su interés en esta investigación, y en todo lo que me interesa, y por ampliar mi curiosidad por el mundo. Por su fe incondicional en mí, cuando a mí se me agotaban las reservas. Por ser, en todos los sentidos de la palabra, un compañero.

## **Resumen**

En esta tesis se investiga cómo leen críticamente los aprendientes de español como lengua extranjera (ELE), partiendo del análisis cualitativo del discurso producido por seis estudiantes universitarios chinos. Para analizar ese discurso, se propone un esquema de clasificación de prácticas críticas, que bebe de los supuestos de la literacidad crítica.

Leer críticamente supone poder identificar los intereses e ideologías que subyacen a los textos, y es una capacidad en la que los aprendientes en distintos ámbitos educativos presentan grandes carencias (Cassany, Cortiñas, Hernández y Sala, 2008; Stanford History Education Group, 2016; Murillo, 2009). Nuestra investigación, por su parte, pone de manifiesto que los participantes pueden responder muy críticamente ante los textos que leen, pero que su grado de criticidad varía en función de elementos diversos: el género discursivo de los textos leídos, la libertad para elegir los materiales de lectura o el tamaño del grupo-clase en el que tiene lugar la instrucción.

## **Abstract**

This doctoral thesis investigates how learners of Spanish as a Foreign Language (SFL) conduct critical reading, through a qualitative analysis of the written and spoken production of six Chinese university students. A classification framework of critical literacy practices is put forward to carry out said analysis.

Reading critically means being able to identify the agendas and ideologies that underpin texts, and this is an ability that learners at different stages and in different educational contexts struggle to master (Cassany, Cortiñas, Hernández y Sala, 2008; Stanford History Education Group, 2016; Murillo, 2009). Our research shows that learners can indeed respond critically when reading, but also that their degree of criticality depends on certain factors: the discourse genre of the texts, their freedom to choose the reading material, and the group size of the class where instruction takes place.





# Índice

	Pág.
Resumen .....	vii
Lista de figuras .....	xiii
Lista de tablas .....	xiv
Lista de abreviaturas más usadas .....	xv
1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	7
2.1. Literacidad crítica en libros de texto .....	7
2.2. Estudios de caso: prácticas de literacidad crítica entre estudiantes .....	9
2.3. Didáctica de la literacidad crítica .....	11
3. MARCO TEÓRICO: VISIONES SOCIOCULTURALES DE LA LECTURA .....	15
3.1. Leer como verbo transitivo .....	16
3.2. Prácticas letradas: los Nuevos Estudios de Literacidad .....	17
3.3. Textos e ideología: el Análisis Crítico del Discurso .....	21
3.4. La literacidad crítica en la didáctica de L2/ ELE .....	24
3.4.1. Tipos de prácticas de literacidad crítica .....	26
3.4.2. Estudio Crítico del Lenguaje: prácticas .....	30
3.4.3. Aplicaciones didácticas en L2/ELE .....	33
3.5. Las prácticas críticas en esta investigación .....	35
4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS .....	39
5. MARCO METODOLÓGICO .....	41
5.1. Modelo metodológico adoptado .....	42
5.1.1. Investigación cualitativa .....	42
5.1.2. Investigación-acción .....	44
5.2. Contexto de investigación y participantes .....	49
5.2.1. Estudiantes sinohablantes de ELE .....	50
5.2.1.1. “El aprendiente chino” .....	50
5.2.1.2. Contexto histórico y prácticas educativas .....	51
5.2.1.3. Aprendientes sinohablantes y aprendizaje crítico .....	54
5.2.1.4. Necesidades específicas en lectura de L2 y ELE .....	56
5.2.2. La Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian .....	59
5.2.3. Participantes .....	62
5.2.4. Clases .....	63
5.3. Instrumentos de investigación .....	65
5.3.1. Instrumentos para la recogida de textos .....	66
5.3.1.1. Actividades de comprensión lectora .....	67
5.3.1.2. Redacción de ensayos reflexivos ( <i>TarEns</i> ) .....	71
5.3.1.3. Tarea de diseño de actividades de lectura ( <i>TarAct</i> ) .....	72
5.3.1.4. Discusiones en clase ( <i>Disc</i> ) .....	73
5.3.2. Instrumentos de investigación sobre enseñanza y aprendizaje .....	75
5.3.2.1. Actividades de autoevaluación de los estudiantes ( <i>ActAut</i> ) ...	75

5.3.2.2. Modelo de notas de campo de la investigadora ( <i>ModNot</i> ) ...	77
5.3.2.3. Modelo de cuestionario de evaluación sobre la asignatura ( <i>ModCuest</i> ) .....	78
5.3.3. Cambios en el proceso de recogida de datos .....	79
5.4. Consideraciones éticas .....	82
5.4.1. Participación voluntaria y consentimientos informados .....	83
5.4.2. Prevención de perjuicios derivados de la participación .....	85
5.5. Datos: corpus recopilados .....	86
5.5.1. Textos producidos por los estudiantes .....	90
5.5.1.1. Textos escritos .....	90
5.5.1.2. Discusiones orales ( <i>DOr1-DOr9</i> ) .....	96
5.5.2. Datos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje .....	98
5.5.2.1. Parrillas de autoevaluación ( <i>AutEv3, AutEv4, AutEvGP</i> y <i>AutEvGG</i> ) .....	99
5.5.2.2. Notas de campo ( <i>NotCam</i> ) .....	100
5.5.2.3. Cuestionarios de evaluación ( <i>Cuest</i> ) .....	101
5.6. Procedimientos de análisis .....	102
5.6.1. Selección de participantes y datos primarios .....	102
5.6.2. Procedimientos de análisis .....	104
5.6.2.1. Agrupación de datos .....	104
5.6.2.2. Modelo de interpretación .....	106
5.6.2.3. Procedimiento de análisis: contenido .....	117
5.6.2.4. Procedimiento de análisis: marcas lingüísticas .....	120
5.6.2.5. Triangulación de investigadoras .....	129
5.6.3. Códigos .....	132
6. ANÁLISIS DE DATOS .....	135
6.1. Producciones escritas a partir de <i>T1</i> .....	137
6.1.1. Prácticas dirigidas .....	137
6.1.1.1. Prácticas textuales .....	138
6.1.1.2. Prácticas personales .....	139
6.1.1.3. Prácticas sociales .....	140
6.1.2. Prácticas autónomas .....	140
6.1.2.1. Prácticas textuales .....	141
6.1.2.2. Prácticas personales .....	142
6.1.2.3. Prácticas sociales .....	144
6.2. Producciones escritas a partir de <i>T2</i> .....	146
6.2.1. Prácticas textuales .....	147
6.2.2. Prácticas personales .....	148
6.2.3. Prácticas sociales .....	149
6.3. Producciones escritas a partir de <i>T3</i> .....	149
6.3.1. Prácticas dirigidas .....	150
6.3.1.1. Prácticas textuales .....	151
6.3.1.2. Prácticas personales .....	153
6.3.1.3. Prácticas sociales .....	154
6.3.2. Prácticas autónomas .....	154
6.3.2.1. Prácticas textuales .....	154
6.3.2.2. Prácticas personales .....	155
6.3.2.3. Prácticas sociales .....	158
6.4. Producciones escritas a partir de <i>T4</i> .....	159

6.4.1. Prácticas dirigidas .....	160
6.4.1.1. Prácticas textuales .....	160
6.4.1.2. Prácticas personales .....	162
6.4.1.3. Prácticas sociales .....	163
6.4.2. Prácticas autónomas .....	163
6.4.2.1. Prácticas textuales .....	163
6.4.2.2. Prácticas personales .....	164
6.4.2.3. Prácticas sociales .....	165
6.5. Producciones escritas a partir de <i>TEx</i> .....	168
6.5.1. Prácticas dirigidas .....	168
6.5.1.1. Prácticas textuales .....	168
6.5.1.2. Prácticas personales .....	169
6.5.1.3. Prácticas sociales .....	170
6.5.2. Prácticas autónomas .....	171
6.5.2.1. Prácticas textuales .....	171
6.5.2.2. Prácticas personales .....	171
6.5.2.3. Prácticas sociales .....	172
6.6. Producciones escritas a partir de textos elegidos ( <i>ActGP</i> y <i>ActGG</i> ) ...	174
6.6.1. Prácticas textuales .....	177
6.6.2. Prácticas personales .....	181
6.6.3. Prácticas sociales .....	185
6.7. Producciones orales ( <i>DOr4</i> y <i>DOr5</i> ) .....	186
6.7.1. Producción oral de GP ( <i>DOr4</i> ) .....	186
6.7.1.1. Análisis de prácticas críticas .....	187
6.7.1.2. Características de la interacción .....	193
6.7.2. Producción oral de GG ( <i>DOr5</i> ) .....	196
6.7.2.1. Análisis de prácticas críticas .....	197
6.7.2.2. Características de la interacción .....	199
7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	201
7.1. P1: Género discursivo y prácticas críticas .....	201
7.1.1. Cuento infantil: dificultad para identificar la práctica discursiva, pero vínculos personales logrados .....	201
7.1.2. Manual de ELE: mejor identificación de práctica discursiva, menor distanciamiento crítico .....	205
7.1.3. Entrada de blog: distanciamiento crítico, pero prácticas textuales desiguales .....	207
7.1.4. Réplica en un debate político: escasas respuestas críticas ante un discurso tendencioso .....	209
7.1.5. Publireportaje: lectura acrítica de su intención comercial, pero cuestionamiento activo de sus estereotipos de género .....	212
7.2. P2: Selección de textos y prácticas críticas .....	214
7.2.1. Similar distribución de prácticas críticas textuales y personales ...	214
7.2.2. Menor presencia de prácticas sociales y de identificación de autores .....	215
7.2.3. Proyección de opiniones propias .....	217
7.2.4. Complejidad lingüística de textos elegidos .....	218
7.3. P3: Tamaño de grupo clase y prácticas críticas .....	219
7.3.1. Grupo pequeño: participación activa, prácticas críticas variadas y reproducción de estereotipos .....	220

7.3.2. Grupo grande: interacción escasa, prácticas críticas más limitadas	221
7.4. Hacia un nuevo ciclo de acción educativa .....	223
8. CONCLUSIONES .....	227
8.1. Papel del género discursivo en literacidad crítica .....	229
8.2. Selección de textos y literacidad crítica .....	231
8.3. Tamaño del grupo-clase y literacidad crítica .....	232
8.4. Hacia una literacidad crítica: reflexiones transversales .....	233
8.4.1. Actitudes críticas de los aprendientes: una valoración general ...	233
8.4.2. Dificultades para identificar las ideas de los textos .....	235
8.5. Futuras líneas de investigación .....	236
 BIBLIOGRAFÍA.....	 239
 ANEXOS .....	 253
Anexo I Fichas de lectura .....	254
<i>T1</i> La Bella Durmiente .....	255
<i>T2</i> El diario de Lucas .....	261
<i>T3</i> Diferencias entre China y Occidente .....	266
<i>T4</i> Discurso de Mariano Rajoy .....	272
Anexo II Texto y preguntas del examen final ( <i>TEx</i> ) .....	276
Anexo III Instrucciones para el diseño de lectura ( <i>TarAct</i> ) .....	281
Anexo IV Instrucciones para la tarea de redacción de ensayos ( <i>TarEns</i> ) ...	282
Anexo V Instrucciones para la gestión de discusiones en clase ( <i>Disc</i> ) .....	284
Anexo VI Actividades de autoevaluación ( <i>ActAut</i> ) .....	286
Anexo VII Modelo de notas de campo ( <i>ModNot</i> ) .....	290
Anexo VIII Cuestionario de evaluación de la asignatura ( <i>ModCuest</i> ) .....	291
Anexo IX Consentimiento informado .....	293
Anexo X Muestra de respuestas <i>RespI</i> .....	295
Anexo XI Muestra de ensayo reflexivo <i>EnsI</i> .....	297
Anexo XII Muestra de actividades de lectura <i>ActGP</i> .....	298
Anexo XIII Parrilla de autoevaluación <i>AutEv4</i> rellena por una estudiante	300
Anexo XIV Transliteraciones .....	301
<i>DOr4</i> .....	301
<i>DOr5</i> .....	309
Anexo XV Textos y preguntas planteadas por estudiantes ( <i>ActGP</i> y <i>ActGG</i> )	312
Actividad <i>ActGP</i> diseñada por Lucía .....	313
Actividad <i>ActGP</i> diseñada por Blanca .....	320
Actividad <i>ActGP</i> diseñada por Elena .....	326
Actividad <i>ActGG</i> diseñada por Mónica .....	329
Actividad <i>ActGG</i> diseñada por Violeta .....	332
Actividad <i>ActGG</i> diseñada por Iker .....	336

## Lista de figuras

	Pág.
Fig. 1. Síntesis del marco teórico.....	37
Fig. 2. Espiral de ciclos de investigación-acción.....	47
Fig. 3. Objetivos de aprendizaje de <i>T3</i> negociados con los aprendientes.....	76
Fig. 4. Esquema de las parrillas de autoevaluación.....	77
Fig. 5. Cambios incorporados durante el curso.....	79
Fig. 6. Captura de pantalla de <i>Resp1</i> .....	91
Fig. 7. Captura de pantalla de <i>Ensl</i> .....	92
Fig. 8. Captura de pantalla de <i>ActGP</i> .....	94
Fig. 9. Preguntas <i>Preg4</i> para la discusión de <i>T4</i> planteadas por GG8.....	95
Fig. 10. Captura de pantalla de <i>AutEv4</i> .....	99
Fig. 11. Ejemplo de notas de campo tomadas por la investigadora.....	101
Fig. 12. Muestra de etiquetado de datos primarios en Atlas.ti.....	118
Fig. 13. Categorías utilizadas en el análisis con Atlas.ti (1) .....	119
Fig. 14. Categorías utilizadas en el análisis con Atlas.ti (2): no críticas.....	119
Fig. 15. Captura de pantalla de CuentosCortos.com.....	139
Fig. 16. Ejemplo de <i>ActGP</i> .....	178
Fig. 17. Ejemplo de <i>ActGG</i> .....	179
Fig. 18. Captura de pantalla de <i>T2</i> .....	206

## Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Estrategias discursivas de Van Dijk.....	23
Tabla 2. Prácticas de literacidad en el Modelo de los Cuatro Recursos.....	29
Tabla 3. Preguntas para aproximación crítica al estudio del lenguaje (Cots).....	31
Tabla 4. Preguntas para favorecer la competencia crítica.....	34
Tabla 5. Composición de los grupos GP y GG.....	63
Tabla 6. Contenido de cada sesión de Lectura V.....	64
Tabla 7. Ejemplos de preguntas de comprensión para <i>T1-TEx</i> .....	70
Tabla 8. Instrumentos de investigación y datos recogidos.....	87
Tabla 9. Datos provenientes de la docente-investigadora.....	89
Tabla 10. Hojas de respuesta <i>Resp</i> recogidas.....	92
Tabla 11. Ensayos reflexivos <i>Ens</i> recogidos.....	93
Tabla 12. Actividades <i>ActGP</i> y <i>ActGG</i> diseñadas por los estudiantes .....	94
Tabla 13. Preguntas <i>Preg</i> recogidas.....	96
Tabla 14. Contenido y duración de las discusiones <i>DOr</i> grabadas en clase.....	97
Tabla 15. Parrillas <i>AutEv</i> recogidas.....	100
Tabla 16. Cuestionarios <i>Cuest</i> recogidos.....	102
Tabla 17. Corpus de datos escritos .....	103
Tabla 18. Corpus de datos orales .....	103
Tabla 19. Corpus seleccionado para responder a preguntas de investigación ...	105
Tabla 20. Esquema de clasificación de prácticas críticas adoptado en esta tesis	107
Tabla 21. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Pt1.1</i> .....	109
Tabla 22. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Pt1.2</i> .....	109
Tabla 23. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Pt2</i> .....	110
Tabla 24. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Pt3</i> .....	110
Tabla 25. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Pt4</i> .....	111
Tabla 26. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Pp1</i> .....	112
Tabla 27. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Pp2</i> .....	112
Tabla 28. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Pp3</i> .....	113
Tabla 29. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Pp4</i> .....	114
Tabla 30. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Ps1</i> .....	115
Tabla 31. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Ps2</i> .....	115
Tabla 32. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Ps3</i> .....	116
Tabla 33. Ejemplos y marcas lingüísticas de <i>Ps4</i> .....	116
Tabla 34. Marcas lingüísticas de polifonía.....	122
Tabla 35. Marcas lingüísticas de modalización .....	125
Tabla 36. Marcas lingüísticas de interpretación del texto.....	127
Tabla 37. Códigos para instrumentos de investigación y datos del corpus.....	133
Tabla 38. Porcentaje de prácticas críticas en <i>ActGP</i> , <i>ActGG</i> y en <i>T3</i> .....	176

## Lista de abreviaturas más usadas

<i>ACD</i>	Análisis Crítico del Discurso
<i>AutEv</i>	Parrillas de autoevaluación
<i>ELE</i>	Español como lengua extranjera
<i>Ens</i>	Ensayos redactados por los participantes a partir de sus lecturas
<i>GG</i>	Grupo grande
<i>GP</i>	Grupo pequeño
<i>NEL</i>	Nuevos Estudios de Literacidad
<i>Preg</i>	Preguntas planteadas por participantes en torno a los textos
<i>Pp1</i>	Práctica personal 1 (Relacionar el texto con experiencias previas)
<i>Pp2</i>	Práctica personal 2 (Identificar los efectos del texto sobre uno mismo)
<i>Pp3</i>	Práctica personal 3 (Posicionarse ideológicamente ante el contenido)
<i>Pp4</i>	Práctica personal 4 (Cuestionar la fiabilidad del autor)
<i>Ps1</i>	Práctica social 1 (Identificar voces presentes y ausentes en el texto)
<i>Ps2</i>	Práctica social 2 (Calcular efectos del texto en sociedad)
<i>Ps3</i>	Práctica social 3 (Cuestionar prácticas privilegiadas o injustas)
<i>Ps4</i>	Práctica social 4 (Proponer alternativas)
<i>Pt1</i>	Práctica textual 1 (Analizar el significado del texto)
<i>Pt1.1</i>	Práctica textual 1.1. (Analizar el significado global del texto)
<i>Pt1.2</i>	Práctica textual 1.2 (Analizar el significado local del texto)
<i>Pt2</i>	Práctica textual 2 (Analizar la práctica discursiva)
<i>Pt3</i>	Práctica textual 3 (Identificar la intención del autor)
<i>Pt4</i>	Práctica textual 4 (Identificar presupuestos del autor)
<i>Resp</i>	Respuestas de los participantes a las fichas de comprensión lectora
<i>T1</i>	Texto de lectura 1 leído durante el curso (cuento de hadas)
<i>T2</i>	Texto de lectura 2 leído durante el curso (manual de ELE)
<i>T3</i>	Texto de lectura 3 leído durante el curso (entrada de blog)
<i>T4</i>	Texto de lectura 4 leído durante el curso (réplica en debate político)
<i>TEx</i>	Texto de lectura leído durante el examen final (publirreportaje)





# 1. INTRODUCCIÓN

Durante la redacción de esta tesis doctoral, en noviembre de 2016, algunos medios de comunicación se hicieron eco de la siguiente noticia: un estudio a gran escala llevado a cabo por la Universidad de Stanford mostraba que los estudiantes de instituto y universidad estadounidenses tenían serias dificultades para juzgar con acierto la credibilidad de la información que leían en internet. La investigación, en la que participaron más de 7000 estudiantes, obtuvo unos resultados "desalentadores", según sus autores (Stanford History Group, 2016, p. 3). Más del 60% de los universitarios encuestados no podían identificar el sesgo ideológico de un tuit publicado por un lobby anti-armas (*ibídem*, p. 23). En los institutos, el 91% de los estudiantes dieron por fiable una página web en contra del salario mínimo y no fueron capaces de rastrear la empresa privada que la financiaba; en la universidad, fueron incluso más, el 93% (*ibídem*, p. 5). Más alarmantemente si cabe, el 80% de los alumnos de instituto confundieron publirreportajes con noticias legítimas publicadas en internet, incluso cuando las primeras estaban etiquetadas con la frase "contenido patrocinado" (*ibídem*, p. 10).

Las respuestas de los estudiantes<sup>1</sup> muestran que no habían tenido problemas para "leer" los tweets y noticias: habían sabido descodificar con facilidad las palabras y frases que componían los textos y habían comprendido su significado literal. Sin embargo, sería discutible defender que la mayor parte de ellos hubiera entendido realmente dichos textos, ya que no habían sabido preguntarse qué objetivo cumplían ni interpretar correctamente la intención última de sus autores.

Esta noticia pone de relieve, por lo tanto, las limitaciones del concepto tradicional de lectura. Leer es mucho más que descodificar un conjunto de palabras; es también comprender los objetivos que esas palabras cumplen en las comunidades donde se producen los textos, ya sean virtuales o no. Por esta razón, para interpretar el fracaso de esos estudiantes puede resultar más adecuado hablar de "prácticas letradas" que de "lectura". Las prácticas letradas son lo que la "gente hace con [...] [los] textos" (Zavala, 2009, p. 24). Es decir, no se trata de elucidar, a nivel individual y cognitivo, el supuesto significado unívoco de los textos; por el contrario, estos adquieren sentido solo en el

---

<sup>1</sup> Algunas de las respuestas de los estudiantes se pueden leer en el estudio citado (Stanford History Group, 2016).

ámbito de las relaciones interpersonales, y son los usos socioculturales y los objetivos que cumplen en una comunidad lo que les da significado.

El estudio de Stanford ilustra otro aspecto inherente a la lectura: el de las relaciones de poder. Los posts, tuits y publirreportajes que rodean a los jóvenes son mucho más que un conjunto de palabras que ellos tienen que descifrar. Constituyen productos escritos por autores específicos y están insertos en contextos socioculturales permeados por relaciones de poder; por esta razón, vehiculan ideologías de manera implícita y dan voz a grupos sociales con intereses dispares. Los lectores competentes son agentes críticos que saben desvelar esos discursos; si no lo hacen, como señalan los autores del estudio, serán vulnerables a la manipulación de grupos económicos y políticos que tienen los recursos suficientes para generar gran desinformación sobre asuntos claves para la ciudadanía (Stanford History Education Group, 2016, p. 5).

Además, la investigación realizada por la Universidad de Stanford pone de relieve que ser un lector crítico va más allá del ámbito académico o educativo: es un ejercicio de "ciudadanía activa" y responsable, ya que consiste en cuestionar los discursos dominantes (Lankshear y Knobel, 1997). Pero, en tanto que concierne a la lectura, debería ser parte, también, del aprendizaje de la comprensión lectora en las instituciones educativas, tanto en la enseñanza del español como lengua primera en educación primaria, secundaria y universitaria, como en la didáctica de lenguas segundas (ámbito este último en el que se centra la presente tesis). Una de las soluciones a las carencias identificadas por el estudio de Estados Unidos consiste en un cambio en el modo de enseñar la lectura; y, en este sentido, resultan relevantes las contribuciones desde la literacidad crítica.

"Literacidad crítica" aparece como concepto en los años 1990 y tiene sus bases teóricas en la pedagogía crítica de Paulo Freire, el pensamiento crítico marxista y el post-estructuralismo, entre otros (Hagood, 2002, p. 249; Cassany, 2006, p. 77). La literacidad crítica es una aproximación a la enseñanza de la lectura que concibe esta como una actividad social y política; y entiende que leer entraña una serie de prácticas que van desde la descodificación de letras y la extracción del sentido literal, hasta prácticas críticas en las que el lector se interroga sobre el efecto de los textos y su posicionamiento ideológico con respecto a ellos (Luke y Freebody, 1997, p. 214). La literacidad crítica concibe la didáctica de la lectura como un modo de hacer que los lectores tomen conciencia de las desigualdades de poder que reflejan los textos y persigue "efectuar cambios y formar una

sociedad más igualitaria y socialmente justa" (Hagood, 2002, p. 249). En esta tesis se adopta esta concepción de literacidad crítica, como explicaremos con más detalle en el tercer capítulo ("Marco teórico: visiones sociales de la lectura"), en el que esbozamos las bases teóricas desde las que partimos.

Sin embargo, en la enseñanza de lenguas extranjeras, ni la literacidad ni la competencia críticas ocupan un lugar destacado a nivel institucional. El Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (2001, 2018), por ejemplo, hace alusión a la lectura crítica en pocas ocasiones, y lo hace únicamente en escalas de descriptores de producción y comprensión escritas para los niveles C1 y C2. El MCER establece que solo los aprendientes que han alcanzado el nivel C2 pueden redactar artículos en los que demuestren "apreciación crítica de propuestas o de obras literarias" (Consejo de Europa, 2018, p. 77), "dar una valoración crítica de obras [literarias] pertenecientes a diferentes períodos y géneros" (*ibídem*, 208) o "evaluar críticamente el modo como la estructura, el lenguaje y los recursos retóricos se usan en una obra con un propósito particular" (*ídem*). El Marco de 2001 también incluía un descriptor para la comprensión lectora en el nivel C2 que consistía en "poder interpretar[r] de forma crítica... cualquier forma de lengua escrita" (Consejo de Europa, 2001, p. 71), pero en la revisión de 2018 este sustituyó por "poder comprender prácticamente todas las formas de lenguaje escrito" (Consejo de Europa, 2018, p. 223). Sin embargo, en ninguna de sus dos ediciones el MCER llega a definir qué se entiende por "apreciación" ni "evaluación crítica", ni explica por qué se relega al nivel C2, reflejando así una actitud extendida entre los docentes: es habitual tomar la lectura crítica como un "añadido", algo que se aprende o adquiere únicamente después de haber alcanzado niveles altos de dominio del idioma. Esta investigación, por su parte, se alinea con otros trabajos que parten de la postura contraria: la competencia crítica no debería estar circunscrita a niveles avanzados de aprendizaje (López Ferrero y Martín Peris, 2011, p. 512; Ko, 2010, p. 227). Por el contrario, es una habilidad necesaria para los estudiantes de ELE en cualquier nivel, por cuanto les permite entender los textos que leen en su contexto y profundizar en su aprendizaje de la lengua y cultura hispanas.

Como decimos, es la firme creencia en la necesidad de la literacidad crítica la que motiva este trabajo y, en este sentido, forma parte de una corriente de investigación y prácticas pedagógicas que recientemente persiguen el desarrollo de la capacidad crítica en el aula.

Además del grupo de investigación Gr@el<sup>2</sup> de esta universidad, existen otros que parten de una perspectiva de literacidad crítica en la Universidad del Valle<sup>3</sup> de Colombia. Hay también cursos de formación que entrenan la lectura crítica entre profesores para su trabajo en el aula; cabe mencionar el diplomado en Didáctica para el Desarrollo de la Lectura Crítica y la Comunicación Escrita<sup>4</sup> en la misma Universidad del Valle, o el curso ofrecido por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, este último enfocado específicamente a docentes de ELE<sup>5</sup>.

Asimismo, aunque no exclusivamente desde el marco de la literacidad crítica, en los últimos años se han planteado cada vez más propuestas didácticas que fomentan habilidades críticas en el contexto de ELE: desde las capacidades visual y audiovisual críticas (Aznar, 2013; Vences, 2014), hasta la capacidad auditiva (Martín Peris, 2009), pasando por el trabajo con estereotipos culturales (Alemán, 2013). El manual *Campus Sur* (Buyse, Garrido, Martínez, Martínez, Moreno, Murillo, Rosales y Salamanca, 2017), por su parte, propone el desarrollo de la competencia crítica y trabaja la noción de estereotipos y tópicos culturales desde niveles iniciales (A1-A2). Especialmente relevantes por lo que respecta a esta tesis son las propuestas de López Ferrero y Martín Peris (2011), en las que se esbozan unos principios metodológicos específicos para el desarrollo de la competencia crítica en lectura y escritura.

No obstante, a pesar de estas propuestas y líneas de investigación, la lectura y las prácticas de literacidad crítica aún no están incorporadas en todos los contextos de enseñanza, ni en todos los materiales de ELE. Aunque la investigadora no ha podido encontrar estudios específicos sobre el tratamiento de la lectura crítica en manuales de ELE, sí hay trabajos que ofrecen datos indicativos sobre el tema.

---

<sup>2</sup> El Grup de Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües (Gr@el), de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona).

<sup>3</sup> Son los grupos Literacidad y Cognición (dirigido por la doctora María Cristina Martínez Solís), y el de Literacidad y Educación. El origen de este segundo grupo está ligado al de Gr@el de este departamento, ya que su primer coordinador, el doctor Alfonso Vargas Franco, realizó su investigación doctoral bajo la supervisión del doctor Daniel Cassany.

<sup>4</sup> Organizado por la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. El curso tiene una duración de cinco meses y se orienta a profesores colombianos de educación secundaria y universitaria: <http://lenguaje.univalle.edu.co/index.php/diplomados/131-diplomado-en-didactica-para-el-desarrollo-de-la-lectura-critica-y-la-comunicacion-escrita>

<sup>5</sup> Este curso de formación se ofertó en agosto de 2016, tuvo una duración de cuatro días y llevaba por título “Explorando la lectura crítica en ELE. Análisis de textos, actividades, formas de evaluación y creación de tareas”: [http://www.uimp.es/agenda-link.html?id\\_actividad=636J&anyaca=2016-17](http://www.uimp.es/agenda-link.html?id_actividad=636J&anyaca=2016-17)

En un somero análisis sobre cinco libros de texto, Alemán (2013) señala que dichos manuales “pueden llegar a ofrecer una imagen estereotipada de los españoles” sin que “se trabaje específicamente el tema de los estereotipos” en ellos (*ibídem*, p. 9). Barceló (2006) analiza por su parte las representaciones de roles de género en cuatro manuales de ELE y concluye que, en la mayor parte de ellos, las mujeres se encuentran menos representadas que los hombres y, cuando aparecen, lo hacen en roles estereotipados relacionados con el cuidado y la maternidad (*ibídem*, p. 95). Marín (2012), en su análisis sociocrítico de manuales, observa cómo los textos utilizados tienden a reproducir ciertas imágenes sobre la realidad político-económica de España (como desarrollada, moderna, exitosa, estable) mientras que sistemáticamente invisibilizan otras (como el desempleo o las desigualdades sociales y de género). Los libros que analiza, por tanto, silencian elementos conflictivos de nuestras culturas y convierten “los discursos [...] en meros elementos comunicativos ajenos a la batalla ideológica que se libra en sus significantes” (*ibídem*, p. 44). Por todo ello, podemos concluir que en los libros analizados no se halla presente una perspectiva crítica.

Ante este panorama, la literacidad crítica puede dar una posible respuesta a las carencias identificadas por estos autores: puede equipar a los estudiantes de ELE con herramientas para poder comprender y evaluar críticamente los textos a los que están expuestos, y a desvelar las ideologías que subyacen a ellos, ya sea en los manuales o en textos en red. Puede, en definitiva, hacer que “[manejen] diversos tipos de discurso desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido que leen” (López Ferrero y Martín Peris, 2011, p. 508). En el segundo capítulo (“Estado de la cuestión”) intentamos ofrecer una perspectiva de la presencia de planteamientos y propuestas desde la literacidad crítica en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza de lenguas.

La necesidad de formar a los aprendientes de ELE en la literacidad crítica es clave en cualquier contexto, pero quizás lo sea más entre los aprendientes chinos. En China, el llamado Gran Cortafuegos<sup>6</sup> hace que los textos en línea a los que los estudiantes puedan

---

<sup>6</sup> El gobierno chino es uno de los que más limita y restringe el acceso de sus ciudadanos a internet, y el “Gran Cortafuegos Chino” es el proyecto de control y censura de páginas web que, desde 2003, utiliza para bloquear las webs de organizaciones y medios de comunicación críticos con sus políticas (Chen y Yang, 2018). Algunas páginas que han sufrido el bloqueo son las del grupo religioso Falun Gong, las del gobierno de Taiwán y de medios como *The Guardian* o *El País* (por cubrir noticias sobre los altos cargos chinos implicados en los “papeles de Panamá” o noticias sobre el Tíbet y el Dalai Lama), así como servicios como

acceder sean más limitados y sesgados, por lo que una formación específica desde el aula de español es especialmente relevante para dotarles de herramientas críticas con las que interpretar la información que leen y posicionarse ante ella. Además, aunque estudios previos hayan señalado las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios chinos a la hora de desarrollar una actitud crítica, otros han mostrado evidencias de que estos aprendientes pueden adoptar una perspectiva crítica, siempre y cuando reciban indicaciones claras, estén motivados y perciban utilidad en las tareas que se les proponen (Tian y Low, 2011, p. 11)

En esta tesis investigamos otros factores que pueden influir sobre la adopción de una perspectiva crítica a la hora de leer. En el cuarto capítulo presentamos las preguntas de las que parte nuestra investigación, y, en el quinto (“Marco metodológico”), el contexto en el que esta se llevó a cabo y las herramientas de recogida de datos utilizadas. Pero este proyecto no es solo académico, sino que también está encaminado a la mejora de la práctica educativa, y para conciliar ambas dimensiones, en ese capítulo, defendemos la adopción de un modelo de investigación-acción como alternativa metodológica.

En los tres últimos apartados presentamos dos modelos de interpretación para analizar la producción de nuestros participantes, tanto desde el punto de vista del discurso, como desde el contenido de sus prácticas críticas (en el “Capítulo 6: Análisis de datos”), ponemos en relación nuestros resultados con otras investigaciones (“Capítulo 7: Discusión”) y, por último, en las “Conclusiones”, damos respuesta a nuestras preguntas de investigación.

---

Facebook, Google, Gmail y Youtube. Muchos usuarios chinos recurren al uso de VPNs o proxys que les permiten evadir este control; pero su uso entre los estudiantes universitarios no está generalizado. Véase el interesante estudio de Chen y Yang (2018) sobre el impacto que el acceso a VPNs tiene entre estudiantes universitarios chinos y los discursos críticos que empiezan a desarrollar en torno a las políticas gubernamentales de su país.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Aunque en el ámbito anglosajón la literacidad crítica se considera una herramienta importante para la didáctica de la lectura, en la comunidad educativa hispanohablante todavía no está extendida la presencia de la literacidad crítica. Como veremos a continuación, los trabajos sobre este enfoque en el ámbito de ELE son casi inexistentes, por lo que se ha decidido incluir en este apartado estudios hechos desde el ámbito de la enseñanza en español, pero también desde la lengua materna, en niveles de enseñanza secundaria y universitaria, que analizan tanto las prácticas de los lectores como el tratamiento de la lectura en libros de texto. La decisión de incluir dichos estudios se debe a que sus resultados identifican situaciones que, en la experiencia de la autora y hasta que se publiquen investigaciones rigurosas al respecto, están también extendidas en el aprendizaje de ELE. Por otro lado, existen algunos estudios de literacidad y lectura críticas en educación primaria (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2013; Silveira, 2014; Tosar y Santiesteban, 2016), pero no se hará referencia a ellos en esta sección ya que la edad temprana de los lectores exige un acercamiento específico al tratamiento de la literacidad que, aunque interesante, se aleja del contexto de este trabajo.

Por ello, en este capítulo presentamos las aportaciones educativas que se han hecho desde el campo de la literacidad crítica y otros similares, y nos centramos en dos ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje: en el segundo subapartado, analizamos los estudios sobre la literacidad crítica en las prácticas educativas de los *estudiantes*, y en el tercero, las *propuestas didácticas* desde el marco de la literacidad crítica, ya que pueden reflejar cómo se ha enfocado esta aproximación desde el punto de vista de los docentes investigadores. Pero antes de ello, en el apartado siguiente, se mencionan los estudios que existen sobre criticidad en *libros de texto*, ya que estos con frecuencia determinan las prácticas educativas extendidas que se dan en las aulas, más allá de las acciones individuales de estudiantes y profesores.

### 2.1 Literacidad crítica en libros de texto

No se han podido encontrar estudios que investiguen el tratamiento de la lectura desde una perspectiva de literacidad crítica en manuales de ELE específicamente. Sin embargo,

sí hay algunos trabajos que analizan en profundidad ese tema en libros de texto para enseñanza secundaria; por ejemplo, sobre el tratamiento de la lectura en manuales de lengua en Perú (Suárez, 2010; Zárate, 2010, citados en Zárate, 2015). En ellos se constata que la presencia de preguntas de comprensión lectora crítica es baja en comparación con las de comprensión literal. Un estudio más reciente de Zárate encuentra que, incluso cuando hay preguntas de comprensión crítica, estas se limitan a pedir la opinión de los estudiantes sobre aspectos formales o el tema de los textos, pero no entrenan en técnicas para contrastar información, ni requieren que los lectores lean desde una perspectiva crítica (Zárate, 2015). Es decir, las preguntas de “lectura crítica” no ayudan a desvelar la ideología de los textos; por el contrario, ellas mismas están permeadas por ideologías que se ven perpetuadas posteriormente en las respuestas de los estudiantes.

Aliagas, López Ferrero y Martí (2008), esta vez en el contexto educativo español, identifican carencias parecidas. Su estudio combina metodologías cuantitativa y cualitativa para analizar el tratamiento de la lectura en diez manuales diferentes de lengua y literatura que se usan en la enseñanza secundaria en Cataluña. Las autoras hacen un análisis detallado de las actividades de comprensión lectora y concluyen que, en su mayor parte, dichas actividades ponen el énfasis en el análisis formal y la comprensión literal de los textos, pero no fomentan una lectura crítica por parte de los estudiantes ni les forman en la identificación de ideologías en los textos.

Las conclusiones de los trabajos de Zárate (2015), Suárez (2010) y Aliagas *et al* (2008) ponen de manifiesto la ausencia de una perspectiva crítica en la didáctica de la lectura, desde el punto de vista de uno de los ejes de la enseñanza-aprendizaje: los materiales que usan los docentes para trabajar la lectura en clase. Ese eje es clave, ya que los libros de texto permiten comprender “cómo se plantea la enseñanza-aprendizaje de cada disciplina académica en cada comunidad educativa” (Aliagas *et al.*, 2008, p. 1). Sin embargo, lograr cambiar el enfoque de los libros de texto es un proyecto a largo plazo. Esta tesis, por su parte, propone una intervención desde otro ángulo: el de las prácticas en el aula, ya que permite explorar posibles vías de intervención, más inmediatas, para incorporar la perspectiva crítica al trabajo de la lectura. En el siguiente apartado se analizarán algunos trabajos que ponen el acento de manera similar en lo que hacen los estudiantes con los textos.



## 2.2 Estudios de caso: prácticas de literacidad crítica entre estudiantes

Las carencias en los manuales que identificaban los trabajos anteriores repercuten en el modo como los estudiantes se enfrentan a la lectura durante la educación secundaria. El estudio de caso de Martí (2008), que analiza cómo tres estudiantes de instituto valoran la credibilidad de webs sobre drogas, concluye que los criterios y estrategias que utilizan para evaluar la información que leen son poco reflexivos y que los estudiantes no llegan a poner en cuestión o identificar la ideología subyacente a las páginas web.

El grupo de investigación sobre didáctica de las ciencias sociales en la Universitat Autònoma de Barcelona realizó un estudio similar, pero a mayor escala, sobre la capacidad de literacidad crítica entre estudiantes de 3º y 4º de la ESO (Santiesteban, Tosar, Izquierdo, Canals, González y Pagès, 2016). Su investigación evaluaba la capacidad por parte de los estudiantes de interpretar críticamente el discurso de diversos medios sobre la situación de los refugiados sirios, y concluía que estos estudiantes tenían serias dificultades para discriminar hechos y opiniones en las noticias que leían, así como para identificar voces presentes y ausentes en portadas de periódicos y percibir ideología e intencionalidad en las imágenes que acompañaban a las noticias.

Otra investigación parecida se realizó entre cuarenta estudiantes de secundaria en México (Gasca 2010). Como parte de una asignatura de lectura, la investigadora propuso la búsqueda de información en internet sobre un tema cercano a la experiencia de los alumnos (en este caso, la violencia que sufren los adolescentes). Las conclusiones de este estudio en lo que respecta a la lectura crítica confirman las de Martí (2008) y Santiesteban *et al.* (2016): los estudiantes solo son capaces de reconocer discursos y puntos de vista explícitos, pero no identifican voces ausentes en los textos ni analizan críticamente la fiabilidad de los argumentos usados por los autores.

Estas carencias a la hora de leer desde una perspectiva crítica se perpetúan en la universidad. La investigación de Cassany, Cortiñas, Hernández y Sala (2008) realizada entre nueve estudiantes de una universidad catalana así lo confirma. Su trabajo analiza cómo entiende un grupo de estudiantes de primer año la ideología en dos editoriales de periódico. En este trabajo se propuso la lectura de dos editoriales (de *El País* y *El Mundo*)

con dos perspectivas opuestas sobre el mismo tema, la autoría de los atentados terroristas del 11-M. Las reacciones de los estudiantes mostraron que, aunque la mayor parte fue capaz de identificar las ideas principales e ideologías en ambos textos, ninguno de ellos supo ver los dos textos como antagónicos ni posicionarse ante ellos desde una postura ideológica propia y coherente.

En la enseñanza de ELE, como se apuntaba antes, no existen apenas investigaciones al respecto, pero el trabajo de Murillo (2009) parece confirmar las impresiones anteriores. Su investigación, un estudio cualitativo, estudia la lectura crítica en línea por parte de dos aprendientes francesas de ELE. En este trabajo, la investigadora propone a las estudiantes una tarea de búsqueda de información en red sobre las lenguas de España para analizar hasta qué punto son capaces de valorar la fiabilidad y los elementos discursivos en las páginas webs. En la investigación se utiliza el análisis del discurso para evaluar la capacidad crítica de las estudiantes y, aunque no parte del marco teórico de la literacidad crítica estrictamente hablando, sus observaciones resultan de suma relevancia para esta investigación. Su trabajo concluye, entre otras cosas, que las aprendientes tienen dificultades para reconocer elementos discursivos que vehiculan ideología, que su falta de conocimiento previo les impide entender el contexto sociocultural en el que se insertan los textos, y que, aunque en ocasiones cuestionan la fiabilidad de las webs, no ven las webs como productos posicionados ideológicamente que dan voz a los intereses de grupos determinados. La autora hace diversas sugerencias metodológicas; entre ellas, aboga por la necesidad de que los aprendientes de ELE reciban entrenamiento específico en la lectura de webs, que se les enseñen técnicas para interpretarlas críticamente y también que se trabaje en clase el análisis del discurso para que los aprendientes puedan identificar ideologías en los textos que leen.

Nuestra investigación parte de la necesidad identificada en el trabajo de Murillo e intenta dar una posible respuesta. Nuestros aprendientes no leyeron textos en línea (los motivos se expondrán cuando detallemos la metodología), pero sí compartimos su interés por entrenar a los aprendientes en la perspectiva crítica. Por último, este trabajo quiere ir un paso más allá: no se trata únicamente de que los estudiantes sean capaces de identificar la ideología de los textos, sino de que sepan posicionarse ante ella, como sugería el estudio de Cassany *et al.* (2008).

## 2.3 Didáctica de la literacidad crítica

Los trabajos mencionados hasta ahora coinciden en que los estudiantes tienen de manera generalizada grandes dificultades para enfrentarse críticamente a los textos que leen. Esta situación se ve agravada por el uso de materiales didácticos que fomentan una lectura más centrada en la búsqueda de significados literales o aspectos formales que en el cuestionamiento de significados implícitos o la identificación de intenciones e ideología en el autor, por mencionar solo dos. En cualquier caso, todos los estudios ponen de manifiesto la necesidad de un cambio en la didáctica de la lectura que prepare a los lectores para poder desvelar los discursos e ideología en los textos, y les permita posicionarse coherentemente ante ellos.

En el ámbito de ELE no se han podido encontrar muchos trabajos que fomenten la comprensión desde una perspectiva de literacidad crítica. No obstante, sí existen algunos y resultan especialmente adecuados dos artículos sobre competencia crítica: los de Martín Peris y López Ferrero (López Ferrero y Martín Peris, 2011; Martín Peris y López Ferrero, 2011). Los autores parten de una concepción de los textos como productos sociales que adquieren significado a través del modo como los usan los miembros de comunidades específicas. A partir de esta visión, se sugiere una serie de principios metodológicos para desarrollar la competencia crítica entre estudiantes de ELE (López Ferrero y Martín Peris, 2011), que más tarde son aplicados en una propuesta didáctica para la comprensión de un documento multimodal, en este caso un anuncio de lotería de Navidad (Martín Peris y López Ferrero, 2011).

Algunas de las pautas que se sugieren a los profesores de ELE son las siguientes:

- 1) Establecer comparaciones: presentar discursos en contraste que permitan la comparación crítica por parte de los estudiantes (bien sea la comparación de interpretaciones diferentes sobre un mismo texto, o la de textos con discursos diferentes pertenecientes al mismo género, o la de textos de géneros diferentes sobre un mismo tema).
- 2) Discusiones grupales: hacer que los estudiantes dialoguen con sus compañeros y comparen sus respectivas interpretaciones de los textos.

- 3) Circunscribir la lectura y la escritura en el aula a prácticas sociales específicas, y hacer que los estudiantes comparen dichas prácticas con las que se llevan a cabo en sus culturas de origen.
- 4) Utilizar textos auténticos y multimodales.
- 5) Ir de lo general a lo concreto: en las actividades y preguntas sobre los textos, empezar por preguntas sobre el contexto o la intención de los textos, para ir avanzando hacia cuestiones más específicas (sobre el sistema de la lengua, por ejemplo).
- 6) Responder a las prácticas comunicativas de los textos, haciendo que los estudiantes se involucren en prácticas letradas, a través de la creación de documentos y discursos que reaccionen directamente a lo leído. La complejidad lingüística de dichas prácticas estará adaptada al nivel de dominio de los estudiantes (López Ferrero y Martín Peris, 2011, pp. 512-513).

Dichas propuestas resultan de especial relevancia para esta investigación, ya que concretan muchos de los principios de la literacidad crítica y, por ello, han guiado el diseño de las actividades que se propusieron a los estudiantes en el curso de lectura.

Además de estas propuestas, existen estudios de caso relevantes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera<sup>7</sup>. Algunos proyectos llevados a cabo en clases de inglés de institutos y universidades asiáticas (Ghahremani-Ghajar y Mirhosseini, 2005; Huang, 2011; Kuo, 2009; Shin y Crookes, 2005, mencionados en Ko y Wang, 2013) muestran experiencias de trabajo en el aula de inglés para mejorar la capacidad de literacidad crítica entre estudiantes. Entre ellos, Ko es la única que, además de proponer un modo específico de trabajo para todo un grupo de aprendientes, se centra en unos pocos estudiantes para analizar en profundidad sus prácticas y desarrollo (Ko, 2010; Ko, 2013; Ko y Wang, 2013). Su trabajo estudia a un grupo de estudiantes universitarios taiwaneses que cursan una asignatura de lectura en inglés.

---

<sup>7</sup> En el ámbito anglohablante se distingue entre la enseñanza de EFL (*English as a Foreign Language*) y la de ESL o ESOL (*English as a Second Language* y *English for Speakers of Other Languages*). Las dos segundas se refieren al ámbito educativo público en los países de habla inglesa, y se orienta a la enseñanza del inglés a inmigrantes recién llegados. EFL, por su parte, se refiere a la enseñanza del inglés en países donde no se habla ese idioma (ya sea en colegios públicos, universidades o academias privadas). En este apartado informamos de las aportaciones hechas desde este último ámbito, ya que guarda más relación con el contexto de investigación de la tesis que proponemos.

La particularidad de su estudio radica en que los aprendientes reciben formación específica en literacidad crítica y en que el diseño del curso está enfocado hacia el desarrollo de una perspectiva crítica por parte de los estudiantes. Esto distingue su trabajo de los que se han descrito hasta ahora en el ámbito hispano, ya que el objetivo de su trabajo no es tanto diagnóstico (es decir, establecer las carencias de los participantes en materia de literacidad crítica) sino que apuesta por una intervención pedagógica que fomenta la perspectiva crítica entre los aprendientes. Su estudio parte de la pregunta de si estudiantes con niveles bajos de dominio lingüístico en su segunda lengua pueden desarrollar prácticas de literacidad crítica en la misma y concluye que, si bien el nivel de dominio influye sobre el tipo de discursos producidos, todos los estudiantes (tengan un nivel alto o bajo de inglés) son capaces de adoptar una perspectiva crítica cuando se enfrentan a los textos.

En la investigación que proponemos se tomaron como punto de partida algunos elementos de los trabajos de López Ferrero y Martín Peris (2011), y del de Ko (2010). Del primero se adoptaron las pautas que guiaron el diseño de las actividades. Asimismo, al igual que hace Ko (2010) en su estudio, durante la investigación para esta tesis se implementó un curso de lectura desde una perspectiva crítica, a la vez que se llevó a cabo la recogida de datos para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.



### 3. MARCO TEÓRICO:

#### VISIONES SOCIOCULTURALES DE LA LECTURA

Este apartado presenta la visión amplia de la lectura y de los textos de la que parte esta tesis, visión que se basa fundamentalmente en los Nuevos Estudios de Literacidad y el Análisis Crítico del Discurso. Estos dos enfoques nos permitirán esbozar una imagen de los textos como instrumentos ideológicos al servicio de objetivos sociales determinados, y de la lectura como un conjunto de prácticas sociales que adquiere significado en contextos específicos.

A partir de esta visión amplia de las prácticas letradas, se seleccionarán tres modelos, coherentes con esta visión, que definen qué entendemos por *prácticas críticas* de lectura (los de la literacidad crítica, el Estudio Crítico del Lenguaje y las propuestas sobre competencia crítica desde el ámbito de ELE). Las aportaciones de estos tres marcos diferentes nos permitirán avanzar una definición común de las prácticas críticas que se ha intentado desarrollar entre los participantes de esta investigación, como prácticas que tienen un doble objetivo:

- ubicar los textos leídos en sus contextos socioculturales de origen e
- identificar la ideología de los textos para posicionarse coherentemente ante ella.

Tomando en cuenta esos objetivos, en el capítulo quinto se definirá un marco de clasificación de prácticas críticas en las que se pueden dividir las diversas maneras de aproximarse críticamente a los textos. Dichas categorías (prácticas críticas textuales, personales y sociales) han servido tanto para guiar el diseño de los materiales del curso, como para analizar y categorizar las prácticas críticas de los estudiantes, como explicaremos en más detalle más adelante. No obstante, antes de definir dichas prácticas, vamos a presentar en un marco más amplio la perspectiva global de *lectura* de la que partimos.

### 3.1 Leer como verbo transitivo

Desde la década de los 1980 han ido apareciendo modelos que explican la lectura como un conjunto de mecanismos cognitivos, centrándose en cómo procesa la mente la información al leer (Van Dijk y Kintsch, 1983; Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Zwaan, 1999; Zwann, Langston y Graesser, 1995, en Parodi, 2005). Si bien estos modelos son diferentes entre sí, comparten una misma concepción de la lectura como un proceso que ocurre a nivel mental y que es individual. Aunque algunos de estos modelos toman en consideración la noción de contexto social (Van Dijk y Kintsch, 1983), en general todos parecen concebir que leer es un proceso que ocurre siempre de la misma manera, en el que la mente sigue unos mismos pasos, y donde no hay diferencias en el modo de leer entre culturas diversas.

Este trabajo parte de presupuestos diferentes: aunque resulta indudable que durante la lectura se producen procesos cognitivos y psicológicos individuales, es también una actividad social. Por ello, para elaborar nuestra propuesta didáctica e investigar la criticidad lectora, adoptamos una visión de la lectura como una práctica *sociocultural* que adquiere formas y significados diferentes en contextos sociales diversos. Es más, partimos de la consideración de que la lectura puede considerarse una actividad diferente en función del texto que se lea o, en otras palabras, de que “leer es un verbo transitivo”:

«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc. (Cassany, 2006, p. 23)

Así pues, en esta tesis no entendemos “el texto” como una entidad única que adopta distintas formas, sino como grupos diversos de textos que se insertan en prácticas socioculturales o discursivas particulares:

...el texto como artefacto social y cultural forma parte de un determinado género discursivo (Bergmann and Luckmann 1995); en cuanto tal, se genera en el seno de unas prácticas discursivas sociales, realizadas en una determinada



esfera social (Bajtín [1952-1953] 1978): en la esfera pública, por ejemplo, existen las prácticas de los negocios, las prácticas legales, las de los mass-media, etc. En cada una se producen unos eventos comunicativos concretos (en la jurídica, una entrevista con un profesional de la abogacía; en la de los mass media, por ejemplo, un anuncio publicitario; etc). El lenguaje es parte constitutiva de estos eventos y, en cada uno de ellos, se usa con un propósito social particular y de manera particular: es lo que constituye el género discursivo, concebido, pues, como práctica discursiva situada (Swales, 1990; Barton, Hamilton & Roz, 2000; Bhatia, 2004, entre otros). Por lo tanto, en esta dimensión cultural de análisis del género discursivo como práctica social se atiende a la esfera de actividad en la que se inscribe, a los usos que tiene como artefacto cultural, al valor y poder que otorga a un determinado grupo social o cultural, a los roles que se asumen, a las identidades que se construyen, a los intereses a los que se sirve, en definitiva, a la actitud crítica ante el uso de los géneros de discurso (Martín Peris, López Ferrero y Bach, en evaluación)

Por lo tanto, estos grupos de textos, o géneros discursivos cumplen ciertas funciones y sirven a ciertos intereses en prácticas sociales situadas, como explicamos en el resto de este capítulo. Uno de los puntos de partida de esta investigación es que es necesario que los docentes de ELE fomenten la adopción de una mirada crítica entre los aprendientes, mirada que les permita desvelar esos intereses y ubicar los textos que leen como artefactos que cumplen funciones en relaciones sociales desiguales. Partiendo de esa premisa, uno de los objetivos que se plantea esta tesis más adelante es averiguar cómo ciertos géneros o prácticas discursivas pueden facilitar u obstaculizar la adopción de una mirada crítica por parte de los aprendientes.

En esas prácticas discursivas, los textos no tienen un significado unívoco ni neutral, sino que actúan como vehículos de *ideología*. Por lo que respecta a la visión de la lectura como prácticas sociales, tomaremos como punto de partida la propuesta teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad; con respecto a la perspectiva ideológica de los textos, se tomarán los conceptos clave del Análisis Crítico del Discurso. Aunque ambos modelos no surgen desde la didáctica, sus presupuestos teóricos son coherentes entre sí y constituyen un marco teórico apropiado para esta investigación, tal y como se argumenta a continuación.

### 3.2 Prácticas letradas: los Nuevos Estudios de Literacidad

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) son un conjunto de investigaciones etnográficas que estudian cómo la lectura y la escritura son utilizadas en contextos socioculturales específicos, desde comunidades rurales de África (Probst, 1993; Lewis,

1993), hasta grupos de clase trabajadora en Inglaterra y de mujeres inmigrantes en Estados Unidos (Barton y Hamilton, 1998/2004; Rockhill, 1993). Bajo estos trabajos etnográficos subyace una concepción de la lectura o, mejor dicho, de la *literacidad* como prácticas sociales que solo adquieren significado en contextos concretos.

En su artículo fundacional, Brian Street sitúa estas etnografías como exponentes de lo que él llama un “modelo ideológico de literacidad” (Street 1993/2004), que se opondría al “modelo autónomo de literacidad”. Este último estaría encarnado en los trabajos de antropólogos, filósofos y psicólogos como Goody (1968, 1977, 1986, 1987), Olson (1988) y Ong (1982, citados en Street, 1993/2004, pp. 85-87), y se caracterizaría por concebir la literacidad como un constructo general y abstracto, opuesto a la noción global de “oralidad”. Estos autores entienden la lectura y la escritura “en términos técnicos... independiente[s] del contexto social” específico en el que se dan (*ibídem*, p. 85). Es más, conciben la escritura como una técnica que, en todo lugar y momento, altera las “estructuras de conocimiento” (Olson, 1988, en *ibídem*, p. 86), permite a la mente acceder al pensamiento lógico y va acompañada de desarrollo institucional y administrativo. En consecuencia, en este modelo se equipara la literacidad con la alfabetización, y se utiliza dicho concepto (y el de su ausencia) para justificar el “subdesarrollo” económico de países del Tercer Mundo, perpetuando así “estereotipos etnocéntricos de ‘otras culturas’” y la “noción de una ‘gran división’ entre sociedades ‘modernas’ y ‘tradicionales’” (*ibídem*: p. 88). Esta visión “autónoma” de literacidad también subyace a ciertas políticas de alfabetización en países “desarrollados” y a la construcción social de la identidad de los sujetos inmigrantes como no alfabetizados (Rockhill, 1993, p. 162).

Los estudios etnográficos del "modelo ideológico", por su parte, no contemplan la literacidad en abstracto, sino las prácticas sociales concretas en las que se manifiestan la lectura y la escritura. Y, en contraste con el modelo anterior, en estas etnografías son claves las relaciones de poder y la ideología: en ellas se investiga “el papel de las prácticas letradas en la reproducción y el cuestionamiento de las estructuras de poder y de dominación” (Street, 1993/2004, p. 88).

El enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad reviste gran importancia en relación con esta tesis, no tanto por su método de investigación etnográfico, como por su visión de la literacidad y los conceptos clave de su teoría: los de *eventos letrados*, *prácticas letradas* y *contexto social*.

### a) *Eventos letrados*

El término de "evento letrado" es utilizado por primera vez por Heath (1983) en su extensa etnografía sobre los procesos de socialización de niños en comunidades de clase media y trabajadora en Estados Unidos. Esta autora define un *evento letrado* como "cualquier ocasión en que un texto escrito es esencial a la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos" (Heath, 1983, en Street, 1993/2004. p. 94). Es decir, los eventos letrados son situaciones concretas en que los textos escritos juegan un papel crucial en las relaciones sociales, pero su significado no va más allá del momento específico en que tienen lugar.

### b) *Prácticas letradas*

Las *prácticas letradas*, por su parte, son un concepto más amplio, ya que incorporan no solo los comportamientos sociales que se dan en los eventos letrados, sino también las "conceptualizaciones relacionadas con el uso de la lectura y/o la escritura" (Street, 1993/2004, p. 94). Esto incluye las actitudes y sentimientos relacionados con los textos escritos y con representaciones sociales más amplias. Las prácticas letradas encarnan valores y representaciones de la realidad sobre, por ejemplo, qué significa educar, qué implica la socialización de los niños, qué es lo sagrado o cuáles son los roles de género. Asimismo, las prácticas configuran identidades letradas y determinan la pertenencia o exclusión con respecto a determinadas comunidades (Zavala, 2009, p. 29).

En otras palabras, las prácticas letradas son "formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita" (Barton y Hamilton, 1998/2004, p. 112), es decir, modos más o menos regulares y constantes de actuar en eventos letrados en contextos específicos, como el ámbito familiar, educativo o laboral. Esto no significa que esas prácticas sean fijas; por el contrario, con frecuencia "migran" de unos contextos a otros y son reinterpretadas. Zavala pone como ejemplo la lectura de cuentos en voz alta seguida de preguntas cerradas de comprensión, una práctica que tiene su origen en la escuela, pero que puede reproducirse en el seno familiar (Zavala, 2009, p. 26).

Las prácticas letradas son múltiples, por lo tanto, pero se dan en un entramado de relaciones de poder desiguales, por lo que no todas las prácticas letradas gozan del mismo grado de visibilidad o de legitimidad. Esto lleva a distinguir entre prácticas letradas

*dominantes* y prácticas letradas *vernáculos*, es decir, aquellas que las personas llevan a cabo en su vida cotidiana, fuera de ámbitos institucionales (Barton y Hamilton, 1998/2004, p. 118).

Esto, a su vez, tiene repercusiones en el modo como se enseña a "leer" en el ámbito educativo: Virginia Zavala, una de las pocas autoras que ha investigado cómo aplicar los principios de los NEL al aula, considera necesario incluir estas prácticas letradas vernáculos en la escuela, no para sustituir por completo a las prácticas académicas tradicionales, sino para acercar al ámbito escolar modos de leer cotidianos que no están sancionados por instituciones hegemónicas (Zavala, 2009, p. 31).

Además de introducir esas prácticas, esta autora propone modificar cómo se trabajan las tipologías textuales en el aula y no presentar los textos como exponentes de géneros abstractos, que existen desvinculados de sus contextos de uso. Para Zavala, los mismos textos pueden ser leídos en prácticas sociales diferentes y con objetivos diversos, y es necesario familiarizar a los estudiantes con dichos usos (*ídem*).

Definida de este modo, la literacidad no es sinónimo de alfabetización, ya que se puede ser muy competente en cierto tipo de prácticas, pero no serlo en otras (volvemos así a nuestra noción de la lectura como un "verbo transitivo"). La literacidad es "un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos" (Barton y Hamilton, 1998/2004, p. 114). El interés de estos autores, por lo tanto, está en la dimensión social y cultural, en lo que la gente hace con los textos y en los significados que la lectura y la escritura tienen en las relaciones interpersonales.

### c) *Contexto*

Las prácticas letradas, por lo tanto, son las que determinan el significado de los textos, que ya no se conciben como meros vehículos de la intención del autor. El *contexto* social es lo que dota de significado a los textos y por contexto no se entiende únicamente la situación inmediata de comunicación, sino el marco social amplio en el que tienen lugar las prácticas letradas: los sistemas de parentesco, conceptuales, políticos y económicos, entre otros (Street, 1993/2004, p. 96).

En dichos contextos, "las prácticas letradas tienen un propósito y se insertan en objetivos sociales y prácticas culturales más amplias" (Barton y Hamilton, 1998/2004, p. 118). En

ese sentido, una de las metas de esta investigación es ayudar a los aprendientes de ELE a desentrañar los objetivos sociales y prácticas culturales en los que se enmarcan los textos que leen.

El contexto en el que se producen y leen los textos, sin embargo, no es neutral, sino que está permeado por relaciones de poder desiguales. En consecuencia, el propósito y los objetivos sociales que cumplen las prácticas letradas tampoco son meramente instrumentales, sino que juegan un papel en "la reproducción o el cuestionamiento de las estructuras de poder y de dominación" (Street, 1993/2004, p. 88). Cómo desvelar esos objetivos en el aula de ELE no es, obviamente, algo de lo que se ocupen los Nuevos Estudios de Literacidad, pero las aportaciones desde el Análisis Crítico del Discurso responden en cierta medida a esta cuestión, como explicamos en el siguiente apartado.

### 3.3 Textos e ideología: el Análisis Crítico del Discurso

El Análisis Crítico del Discurso<sup>8</sup> (ACD) surge a finales de los años 1970 en el Reino Unido desde el campo de la lingüística, con la publicación de *Language and Control*, en el que se propone un modo de analizar las estructuras formales de los textos que permita desvelar la ideología subyacente a ellos (Fowler, Hodge y Trew, 1979, citado en Pilleux, 2000, p. 37). El ACD, por lo tanto, no analiza las prácticas sociales en torno a la lectura y la escritura, pero sí comparte con los Nuevos Estudios de Literacidad la preocupación por las desigualdades de poder, noción que rastrean en los textos orales y escritos, más que en las prácticas que a partir de ellos hacen los lectores. Aunque los analistas críticos sí tienen en cuenta el contexto social en el que se producen los textos, desde esta disciplina se pone más el énfasis en el estudio del lenguaje y los textos que en el de las prácticas sociales que los rodean.

El objetivo del Análisis Crítico del Discurso es estudiar "la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto

---

<sup>8</sup> Bajo el nombre de Análisis Crítico del Discurso se incluye la variante acuñada por Norman Fairclough, Estudio Crítico del Lenguaje (*critical study of language*), ya que ambos comparten presupuestos teóricos y modos de análisis muy similares.

y en el habla en contextos sociales y políticos" (Van Dijk, 2015/2016, p. 203) y en este modelo son claves los conceptos de *ideología* y de *discurso*.

#### a) *Ideología*

En su exhaustivo estudio *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Van Dijk define las ideologías como conceptualizaciones que van mucho más allá del ámbito político:

[Las ideologías son] la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo [y] permiten a las personas... organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno y malo, correcto o incorrecto... y actuar en consecuencia (Van Dijk, 1999, p. 21).

De esta manera, se puede establecer cierto paralelismo entre esta visión de la ideología y las representaciones sociales en las que se enmarcan los eventos letrados, y que conforman las prácticas letradas, según los Nuevos Estudios de Literacidad.

Las ideologías en este sentido amplio "también pueden formar la base de argumentos específicos a favor de un orden social particular" (*ídem*), en contextos de luchas o cambios sociales, y es en ese sentido en el que entendemos la ideología en esta tesis. Fairclough va más allá, al hacer explícito el vínculo entre ideologías y desigualdades de poder que, en su opinión, se perpetúan a través de presupuestos de 'sentido común'; las ideologías presentan las características siguientes:

están íntimamente ligadas al poder [...] porque son modos de legitimar relaciones sociales y diferencias de poder existentes, simplemente a través de la repetición de comportamientos ordinarios [...] que dan por hecho esas diferencias de poder (Fairclough, 1989, p. 2).

Esos comportamientos ordinarios que se dan por hecho suelen estar tan extendidos que llegan a ser vistos como "naturales", pero a menudo tienen su origen en las prácticas de las clases dominantes y obedecen a sus intereses (*ibídem*, p. 33).

El objetivo del Análisis Crítico del Discurso es, por lo tanto, poner de manifiesto estas ideologías y desnaturalizar esas prácticas ligadas al poder, pero las ideologías no son aprehensibles sin más, sino que se reflejan a través del discurso.

## b) *Discurso*

El discurso tiene gran relevancia en este modelo porque constituye el principal vehículo de ideología. Aunque la ideología se puede reproducir en prácticas sociales no verbales (por ejemplo, a través de la violencia física), es mucho más común que lo haga a través del lenguaje verbal, es decir, a través del discurso. En él, las ideologías pueden aparecer de manera explícita o implícita, como ideas que subyacen al texto (Van Dijk, 1999, pp. 244-245).

<b>Estrategias discursivas</b>	
Detalle y nivel de descripción	Dar muchos detalles sobre las acciones positivas relativas a "Nosotros" y sobre las negativas que se refieren a "Ellos". No dar suficientes detalles sobre la información negativa referida a "Nosotros" o la positiva de "Ellos".
Lo implícito y lo explícito	Establecer implícitamente, como presupuesto, la información que el autor no quiere que el lector cuestione.
Coherencia local	Establecer relaciones de <i>causalidad</i> o de <i>condicionalidad</i> entre proposiciones diferentes. Asimismo, presentar eventos como fenómenos extendidos (a través de estrategias de <i>generalización</i> , <i>especificación</i> o <i>ejemplo</i> )
Lexicalización	Nominalizar acciones o convertir sustantivos concretos en abstractos para hacer más opaca la responsabilidad o agencia de ciertos grupos sociales (ej: "patrullaje" en lugar de "guardias")

Tabla 1 Estrategias discursivas de Van Dijk (1999, p. 334-337)

Cómo los discursos orales y escritos transmiten ideología es el objeto de estudio del Análisis Crítico del Discurso, y varios autores han hecho propuestas diferentes al respecto (Van Leeuwen, 2008; Reisigl y Wodak, 2000; Jäger, 2003, en Wodak y Meyer, 2003). El modelo de Van Dijk constituye un ejemplo de cómo se pueden considerar las estrategias de vehicular ideología desde el ACD: establece distintas dimensiones del discurso a través de las cuales se puede transmitir ideología, como por ejemplo, el género discursivo, las ideas clave del discurso, el estilo, el uso de figuras retóricas o la manipulación (Van Dijk, 1999, pp. 329-342). Una de dichas dimensiones es la que él denomina *significado local* y en ese aspecto distingue cuatro movimientos: expresar o enfatizar información positiva sobre el grupo social al que el autor pertenece ("Nosotros"), mientras se hace lo mismo con la información negativa relativa a otros grupos sociales que se perciben como antagónicos ("Ellos"). Paralelamente, los discursos tienden a suprimir la información que daña la imagen de "Nosotros", así como la que proyecta una imagen positiva sobre los otros (*ibídem*, p. 333). Las estrategias adoptadas en los discursos para realizar estos cuatro movimientos son variadas (ver Tabla 1).

En tanto que vehículo de ideología, el discurso se concibe como estrechamente ligado a la sociedad: como producto de la sociedad, pero también como un agente que modela a la sociedad (Fairclough, 1992a, p. 8). El discurso, por lo tanto, tiene la capacidad de constituir representaciones, identidades y relaciones sociales, y también de cambiarlas, por lo que puede jugar un papel clave en las luchas de poder (*ídem*).

La intervención docente que se ha implementado como parte de esta investigación ha asumido los presupuestos teóricos de los dos enfoques presentados. Por una parte, de los Nuevos Estudios de Literacidad se toma la visión de la lectura como un conjunto de prácticas sociales que cumplen objetivos específicos. En el aula se ha intentado promover entre los estudiantes prácticas letradas que les permitan interpretar los textos no como fines en sí mismos, sino como medios al servicio de objetivos sociales, para lo cual debían ubicarlos en su contexto sociocultural de partida.

Con el Análisis Crítico del Discurso, por otro lado, compartimos la noción de los textos como instrumentos en luchas de poder, capaces de transmitir ideologías de manera implícita. En este sentido, la meta de nuestra intervención docente era que los aprendientes no solo fueran capaces de ubicar los textos en sus contextos de origen, sino que pudieran asimismo desentrañar las representaciones sociales subyacentes a ellos para elaborar una crítica del orden social.

En otras palabras, uno de los objetivos de nuestra investigación y acción docente ha sido la de generar entre los aprendientes una actitud crítica mientras llevaban a cabo prácticas letradas. Para definir esta actitud crítica, en el apartado siguiente se discuten las diferentes concepciones posibles de "lectura crítica" y se argumenta a favor de una concreta para esta investigación, la de *prácticas críticas de literacidad*.

### 3.4 La literacidad crítica en la didáctica de L2/ELE

Cuando se habla del aprendizaje de la actitud crítica durante la lectura, desde distintos ámbitos se manejan conceptos diferentes: *literacidad crítica* (Scholes, 1995; Lankshear, 1997; Luke y Freebody, 1990, 1997, 1999), *conciencia* o *estudio crítico del lenguaje* (Fairclough, 1989, 1992a) o *competencia crítica* (López Ferrero y Martín Peris, 2011;



Martín Peris y López Ferrero, 2011). Estos tres conceptos tienen puntos en común, como se muestra a continuación, pero en la presente investigación se manejará principalmente el de *prácticas de literacidad crítica*.

Examinemos la segunda parte de este concepto: *prácticas de literacidad crítica*. Se ha decidido adoptar el marco de la literacidad crítica por dos motivos; en primer lugar, porque dicho enfoque se distancia explícitamente de otras visiones de la “lectura crítica” que no son coherentes con la concepción social e ideológica de la lectura de este trabajo (algo que explicaremos en más detalle en el siguiente apartado). En segundo lugar, la literacidad crítica es el marco teórico compartido por otros proyectos docentes y de investigación con los que compartimos objetivos, sobre todo en el área del aprendizaje de segundas lenguas (Ko, 2010; Santiesteban *et al.* 2016; Kuo, 2009; Lewison, Flint y Van Sluys, 2002).

Con respecto al término de *prácticas*, utilizaremos la noción de “*prácticas de literacidad crítica*”, “*prácticas críticas de literacidad*” o “*prácticas críticas*” para acotar y concretar las distintas operaciones que los aprendientes-lectores pueden llevar a cabo dentro del amplio espectro de la criticidad. Por lo tanto, no usamos el término “*prácticas*” como se usa en los Nuevos Estudios de Literacidad: como explicamos en los apartados precedentes, las *prácticas letradas* desde ese paradigma constituyen “formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita” (Barton y Hamilton, 1998/2004, p. 112). Cuando, en esta tesis, hablamos de “*prácticas críticas*”, también nos referimos a lo que los aprendientes-lectores hacen con los textos, pero no en un sentido tan amplio, sino más concreto: aludimos a las diversas actividades u operaciones que realizan los lectores y que evidencian una mirada crítica en el proceso de lectura, como por ejemplo, identificar los intereses de un autor, o cuestionar la fiabilidad de un texto.

Del mismo modo, en esta investigación no aspiramos a que los estudiantes adquieran una supuesta capacidad general de “*leer críticamente*”; por el contrario, esa capacidad se concretará en *prácticas críticas específicas* que se lleven a cabo leyendo diferentes textos, ya que, aunque un estudiante sea capaz de leer críticamente un texto, eso no significa que automáticamente vaya a poder leer críticamente cualquier otro. Más allá, consideramos que ese “*leer críticamente*” se puede descomponer en diferentes aspectos, a los que llamamos “*prácticas críticas*” y que definiremos con más detalle en el capítulo quinto.

### 3.4.1 Tipos de prácticas de literacidad crítica

La literacidad crítica es una perspectiva teórica sobre la lectura surgida en los años 1980 que, a partir de los 1990, empieza a ser aplicada en los sistemas educativos de Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica e Inglaterra (Kuo, 2009). Desde el ámbito educativo, este enfoque propone modos alternativos para favorecer el aprendizaje de la lectura, con el objetivo de desarrollar una actitud crítica entre los estudiantes, que les permita cuestionar las visiones del mundo que transmiten los textos (Scholes, 1995, en Cervetti, Pardales y Damico, 2001). Es decir, se trata de ayudar a los estudiantes a “detectar y manejar la dimensión inherentemente ideológica” de los textos (Lankshear, 1997, p. 46, en Cervetti *et al.*, 2001). No obstante, aunque se plantee desde la didáctica de la lectura, el objetivo último de este enfoque es generar críticas que trasciendan el texto, al hacer que los aprendientes desarrollen “posiciones alternativas como lector[es] y prácticas que cuestionen y critiquen los textos y las formaciones sociales y presupuestos culturales subyacentes” a ellos (Luke y Freebody, 1997, p. 218).

Al igual que los Nuevos Estudios de Literacidad, la literacidad crítica surge en reacción y oposición a un paradigma anterior, en este caso el que Cervetti *et al* denominan el enfoque “humanístico-liberal” de la lectura crítica. Bajo este nombre caben concepciones diversas de la lectura crítica que comparten ciertos presupuestos teóricos, como la creencia en el significado unívoco de los textos y en la existencia de una única interpretación correcta de los mismos (Cervetti *et al.*, 2001, p. 2). El objetivo de la interpretación para los autores de este modelo es “desenterrar la intención del autor” (Bond y Wagner, 1966, en *ídem*), que es la que explica y da significado al texto. Leer críticamente, desde este modelo, es “evaluar la validez y la autenticidad del texto y formular una opinión sobre el mismo” (*ídem*).

El enfoque de la literacidad crítica parte de presupuestos radicalmente diferentes: sus fundamentos teóricos se hallan en la teoría sociocrítica, el post-estructuralismo y la pedagogía crítica de Paulo Freire (*ibídem*, p. 6-7). A diferencia del enfoque humanístico-liberal, los autores de este modelo no se plantean que los textos tengan un sentido único que pueda ser desentrañado: por el contrario, consideran que los textos juegan un papel importante en la reproducción de relaciones de poder desiguales, lo que imposibilita concebirlas como meros productos descriptivos o neutrales (Lankshear, 1997, en *ibídem*:

8). Por lo tanto, para autores como Lankshear, Luke o Sholes, comprender textos no consiste en identificar la intención de su autor, sino en ubicarlos en su contexto histórico-social, así como en el entramado de relaciones de poder del que forman parte (*ibídem*, p. 6).

Lankshear considera, además, que los textos se dan en determinadas comunidades discursivas que crean identidades sociales y proyectan visiones particulares sobre el mundo (Lankshear *et al.*, 1993, 1997). Esas visiones del mundo responden a intereses que no son necesariamente los del lector, por lo que “los textos, en tanto que productos de fuerzas ideológicas y políticas, deben ser criticados” (Cervetti *et al.*, 2001, p. 9). El objetivo último de la literacidad crítica, a diferencia de la lectura crítica tal y como la definen Cervetti *et al.*, no es el desarrollo de “habilidades superiores de comprensión”, sino el desarrollo de una *conciencia crítica* por parte de los estudiantes que les permita convertirse en agentes activos en la transformación de la sociedad (*ibídem*, p. 10).

Los autores de la literacidad crítica comparten una visión de la lectura coherente con la de los Nuevos Estudios de Literacidad, al entender la literacidad como una práctica social y política, más que como un conjunto de capacidades psicológicas (Siegel y Fernández, 2000, en *ibídem*, p. 8). También hay paralelismos entre la noción de comunidades discursivas (Lankshear y McLaren, 1993) y la de comunidades letradas (Zavala, 2009), por cuanto ambas ponen de manifiesto que leer no es una actividad individual, sino que genera dinámicas de pertenencia y exclusión, e identidades sociales lectoras que pueden ser criticadas y transformadas.

Asimismo, el enfoque de la literacidad crítica comparte objetivos con el del ACD, ya que en él también se enfatiza la dimensión ideológica de los textos, dimensión que los estudiantes críticamente letrados deben saber “detectar y manejar” (Lankshear, 1997, p. 46).

Tras haber esbozado los principios teóricos de la literacidad crítica en esta sección, vamos a presentar el Modelo de los Cuatro Recursos de Luke y Freebody (1990, 1997, 1999), una propuesta de clasificación de prácticas de literacidad hecha desde este modelo que nos permitirá esbozar nuestro sistema propio de prácticas críticas.

El Modelo de los Cuatro Recursos (*four resources model*), planteado por Luke y Freebody en sucesivos trabajos (1990, 1997, 1999), es una de las propuestas más influyentes de la literacidad crítica en el ámbito educativo. Este modelo nace de la pregunta a la que, según estos autores, se enfrentan los profesores que enseñan a leer en la escuela: qué tipo de lectura se debe promover desde el aula (Luke y Freebody, 1997, p. 213). Su respuesta es que deben ser prácticas letradas que garanticen que los estudiantes “sean capaces de usar los textos de manera efectiva, de acuerdo con sus propios intereses” (Luke y Freebody, 1990, p. 8). Para ello, sugieren cuatro tipos de prácticas letradas, complementarias entre sí, que ayudarán a lograr ese objetivo:

- 1) Las prácticas<sup>9</sup> de *codificación* son aquellas que el estudiante ha de llevar a cabo para reconocer la superficie del texto, como por ejemplo, relacionar letras con sonidos o familiarizarse con las convenciones del texto escrito. Con respecto a contextos de enseñanza de segundas lenguas, Luke y Freebody señalan que las necesidades de los estudiantes por dominar estos aspectos “básicos” no deberían ser ignoradas por los profesores, ya que dominar la “tecnología del texto escrito” (1990, p. 8) es un aspecto necesario para aprender a desenvolverse en prácticas letradas. No obstante, si bien es necesario, no es suficiente para poder “usar la literacidad con fines sociales particulares en contextos reales” (*ibídem*, p. 9): para lograrlo, se deben desarrollar los tres tipos de prácticas siguientes.
- 2) En las prácticas de *significado del texto*, los aprendientes extraen los posibles significados culturales de lo que leen. Al hacerlo, son capaces de conectar los elementos del texto con sus conocimientos previos, hacer inferencias apropiadas para conectar las diferentes partes del texto y “rellenar los huecos de significado” dentro del mismo (*ibídem*, p. 10). Por supuesto, para poder hacerlo con éxito es necesario compartir con el autor esos conocimientos previos que son de naturaleza eminentemente cultural, lo cual sitúa en una situación de desventaja a los aprendientes de segundas lenguas (*ibídem*, p. 12).

---

<sup>9</sup> En la primera formulación del modelo (Luke y Freebody, 1990) no se habla de prácticas, sino de “roles” (en este caso, del “rol de descodificador” que cumple el aprendiente). En formulaciones posteriores (1997, 1999) se cambia por el concepto de “prácticas”, para evitar una representación de la literacidad como un proceso que ocurre solo a nivel individual (Luke y Freebody, 1999, p. 4).

- 3) Desarrollar prácticas *pragmáticas* significa que los aprendientes son conscientes de qué hacen ellos y otros como lectores o “usuarios” de ciertos textos (Luke y Freebody, 1997, p. 213). Supone aprender a participar en las prácticas sociales en las que el texto juega un papel y, desde las aulas, aprender los modos de leer “apropiados” y sancionados por la escuela. Para los profesores de lenguas extranjeras, esto significa exponer a los estudiantes a diferentes contextos de uso de textos (Luke y Freebody, 1990, p. 12).

<b>Prácticas de codificación</b>	<b>Prácticas de significado del texto</b>	<b>Prácticas pragmáticas</b>	<b>Prácticas críticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cómo descodifico este texto?</li> <li>· ¿Cómo funciona?</li> <li>· ¿Cuáles son sus patrones y convenciones?</li> <li>· ¿Cómo se relacionan los signos y marcas, solos y en combinaciones?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cómo se relacionan las ideas representadas en este texto?</li> <li>· ¿Qué recursos culturales tengo que utilizar para comprender este texto?</li> <li>· ¿Qué significados culturales y posibles lecturas pueden construirse a partir de este texto?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cómo conforman los usos de este texto su composición?</li> <li>· ¿Qué hago con este texto, aquí y ahora? ¿Qué hacen otros?</li> <li>· ¿Cuáles son mis opciones y alternativas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Qué clase de persona, con qué intereses y valores, podría leer este texto de manera inocente y sin problemas?</li> <li>· ¿Qué intenta hacerme este texto? ¿En los intereses de quién?</li> <li>· ¿Qué posiciones, voces e intereses están en juego? ¿Cuáles están silenciadas o ausentes?</li> </ul>

Tabla 2 Prácticas de literacidad en el Modelo de los Cuatro Recursos (Luke y Freebody, 1997, p. 213) (la traducción es nuestra)

- 4) Por último, en las prácticas *críticas*, los aprendientes analizan los textos para cuestionar sus objetivos, los valores e intereses del autor, así como las voces representadas y las ausentes (Luke y Freebody, 1997, p. 213). En definitiva, se trata de identificar los presupuestos ideológicos que el autor aspira a compartir con sus lectores (Luke y Freebody, 1990, p. 13).

En la Tabla 2 pueden verse los ejemplos de preguntas que los profesores podrían plantear en clase para desarrollar cada una de estas prácticas. Si bien no todas las preguntas propuestas por los autores son lo suficientemente concretas como para trasladarlas al aula, su esquema general de clasificación resultó útil para nuestro proyecto de intervención, porque puede ser adaptado al diseño de actividades de comprensión lectora. Además, resulta adecuado para los aprendientes con los que trabajamos ya que, aunque tiene en cuenta las dimensiones más sociales y críticas de la comprensión, no deja de lado el nivel

más “básico” de decodificación, que constituye un obstáculo importante para los aprendientes de ELE y, en especial, los de origen chino.

### 3.4.2 Estudio Crítico del Lenguaje: prácticas

El Estudio Crítico del Lenguaje (Fairclough, 1989, 1992a) explora cómo aplicar el Análisis Crítico del Discurso a la didáctica en educación primaria y secundaria, aunque otros trabajos también investigan cómo adaptarlo a contextos de aprendizaje de inglés como lengua extranjera (Cots, 2006) y como lengua segunda (Wallace, 1992).

En tanto que aplicación didáctica del ACD, en el Estudio Crítico del Lenguaje es también clave la noción de “discurso”, por lo que, en este modelo, el objetivo último de la lectura crítica es el siguiente:

[R]econstruir los discursos que hay dentro del texto. Esto significa mirar lo ‘obvio’ y lo ‘dado por hecho’ críticamente, de manera que, por ejemplo, se cuestionen los modos en que se habla de las mujeres, las personas negras o las extranjeras, modos tan comunes como para ser asumidos como obvios por la mayoría de los lectores (Wallace, 1992, p. 68)

Vemos cómo, en este sentido, el Estudio Crítico del Lenguaje comparte objetivos con la literacidad crítica, aunque lo hace desde una perspectiva ligeramente diferente; dado que esta disciplina nace desde la lingüística, el modo como se lleva a cabo esa reconstrucción y crítica de los discursos requiere un conocimiento explícito de la lengua como sistema formal (*ibídem*, p. 69) y parte de un análisis lingüístico detallado.

Desde este enfoque, Fairclough (1992b) propone un modelo que clasifica las prácticas analíticas que se pueden llevar a cabo cuando se lee críticamente un texto. En una formulación posterior del mismo enfocada a la enseñanza del inglés, Cots (2006) completa ese modelo con una serie de preguntas que pueden guiar a profesores que deseen trabajar la lectura desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (véase Tabla 3).

Prácticas sociales	Prácticas discursivas	Prácticas textuales
<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Qué identidades sociales representa el autor?</li> <li>· ¿Qué relación hay entre esas identidades sociales?</li> <li>· ¿Qué objetivos sociales persigue el autor con el texto?</li> <li>· ¿Hasta qué punto logra esos objetivos?</li> <li>· ¿En qué situación social es producido el texto?</li> <li>· ¿Representa o apela a ciertas creencias?</li> <li>· ¿Qué consecuencias sociales tiene el texto?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cuán convencional es el texto en su situación típica de uso?</li> <li>· ¿Recuerda a otros textos en su forma o contenido?</li> <li>· ¿Puede considerarse el texto representativo de un tipo específico?</li> <li>· ¿Exige leer entre líneas?</li> <li>· ¿Presupone conocimientos compartidos por los lectores?</li> <li>· ¿Quiénes son el productor del texto y su lector ideal?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cómo están conectadas las ideas del texto, a través de sus frases y párrafos?</li> <li>· ¿Utiliza el autor elementos de cortesía?</li> <li>· ¿Hay elementos del texto que proyectan una imagen determinada del autor?</li> <li>· ¿Está presente la actitud del autor?</li> <li>· ¿Cómo afectan la estructura sintáctica y el vocabulario al significado? ¿Hay alternativas?</li> </ul>

Tabla 3 Preguntas para una aproximación crítica al estudio del lenguaje (Cots, 2006, pp. 344-45) (la traducción es nuestra)

El modelo incluye las siguientes prácticas:

- 1) Las prácticas *sociales* son aquellas en las que los estudiantes analizan cómo el texto proyecta una determinada visión del mundo y la comparan con la suya propia. También son sociales las prácticas en las que los lectores verbalizan cuál es la ideología del autor y cómo esta determina las representaciones del texto, así como la reflexión sobre los efectos que el texto puede tener sobre la postura ideológica de sus lectores (Cots, 2006, pp. 339-340).
- 2) Las prácticas *discursivas* consisten en analizar, entre otros aspectos, el tipo o género discursivo a los que pertenece el texto y el conocimiento del mundo que el autor presupone en sus lectores.
- 3) Por su parte, cuando los estudiantes desarrollan prácticas *textuales*, reflexionan sobre cómo ciertos rasgos formales del texto (léxicos o gramaticales) contribuyen a su interpretación amplia.

En comparación con la propuesta de Luke y Freebody (1997), esta presenta la ventaja de poder ser más fácilmente adaptada al diseño de actividades, pues Cots (2006) ya ha concretado las categorías del marco de Fairclough (1992b) en preguntas que se asemejan a las que los profesores de segundas lenguas pueden plantear en clase. Pero dejando el aspecto de su concreción, algunas de las categorías en ambos modelos parecen cubrir aspectos parecidos de la comprensión.

Para empezar, las prácticas que Cots denomina *sociales* (2006) y las prácticas *críticas* de Luke y Freebody (1997) aluden a un análisis crítico del impacto que el texto tiene sobre sus lectores (ya sea expresado como “objetivos” o “consecuencias sociales”, o como lo que el texto “intenta hacerle” al lector en nombre de ciertos “intereses”).

En el extremo opuesto de ambos modelos, se encuentran las prácticas *textuales* (Cots, 2006) y las de *significado* (Luke y Freebody, 1997), que, aunque son definidas en términos diferentes, tienen en común el referirse a un nivel de comprensión más concreto, en el que los lectores establecen relaciones entre sus representaciones propias y las ideas del texto, así como entre las ideas del texto entre sí. En esta investigación, compartimos con estos autores la idea de que, para poder llevar a cabo un análisis crítico de la ideología de un texto, es necesario establecer previamente relaciones entre lo que se dice en el escrito y sus referentes, así como entre las ideas del texto.

Luke y Freebody (1997) añaden a este nivel del significado una dimensión más “básica” que no está presente en el modelo de Cots, la de *codificación*, que sería el requisito necesario para poder llevar a cabo cualquier práctica de comprensión posterior.

Por último, parece más difícil defender la equivalencia entre las prácticas *discursivas* de Cots y las *pragmáticas* en el modelo de los cuatro recursos, ya que las primeras aluden a la comprensión del género textual y las segundas a las actividades que tienen lugar en el aula. Sin embargo, puede argüirse que ambos tipos de prácticas requieren que el estudiante interprete la situación comunicativa en la que toma parte, aunque desde puntos de vista diferentes: mientras que en las prácticas *discursivas*, Cots (2006) pone el énfasis en el texto y en la situación comunicativa de la que el texto forma parte, Luke y Freebody (1997) entienden que el contexto comunicativo es el de la práctica letrada que ocurre en la escuela, cuando se lee el texto.

En cualquier caso, el objetivo último de ambos modelos es capacitar a los estudiantes para elaborar interpretaciones críticas de los textos que leen, lo cual los hace adecuados para formular las categorías de análisis de esta investigación.



### 3.4.3 Aplicaciones didácticas en L2/ELE

La última propuesta que mencionaremos en este apartado es la de López Ferrero y Martín Peris (2011), hecha desde el ámbito de la enseñanza de ELE y, por lo tanto, más cercana a nuestro objeto de estudio. Asimismo, aunque no utilizan los conceptos de la literacidad crítica ni del Análisis Crítico del Discurso, estos autores aúnan principios teóricos de ambos enfoques, lo que hace su propuesta especialmente apta para nuestros objetivos.

El término usado por estos autores es el de *competencia crítica*, que definen del siguiente modo:

[La capacidad de] construir el contenido de un texto, situándolo en su contexto sociocultural de partida, pero también reflexionando sobre los efectos que causa en uno mismo como lector y como individuo (López Ferrero y Martín Peris, 2011, p. 509)

Esta reflexión debe ser activa y crítica, ya que implica poder hacer lo siguiente:

[M]anejar los diversos tipos de discursos desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido (Martín Peris y López Ferrero, 2011, p. 1118)

Para poder desarrollar esta competencia crítica, es necesaria la implicación del hablante como miembro de una comunidad, lo cual, aplicado al ámbito educativo en ELE, se consigue de dos maneras diferentes: facilitando el que los estudiantes activen conocimientos previos y permitiendo que discutan e intercambien puntos de vista con otros aprendientes (López Ferrero y Martín Peris, 2011, p. 511).

Aunque en estos trabajos no se aspira a construir un marco conceptual, sino a proponer un modo de aplicación didáctica de esta visión de la competencia crítica, los tipos de preguntas que sugieren estos autores apuntan a diferentes niveles de comprensión lectora críticas. En su propuesta, sugieren plantear, por este orden, preguntas sobre la *práctica social* en la que interviene el texto, preguntas sobre la *comprensión del mensaje* y preguntas sobre los *recursos lingüísticos* (ver ejemplos en Tabla 4), avanzando así desde el significado global del texto hacia sus aspectos más concretos.

Como vemos, en esta clasificación no se separa la dimensión social y la dimensión discursiva de la comprensión, a diferencia del modelo de Cots (2006), lo cual resulta coherente con la visión de estos autores de la lectura como prácticas sociales. Aun así,

ambos modelos presentan similitudes: los dos avanzan de lo general (*social*) a lo concreto (*textual o lingüístico*), y en los dos se anima a los estudiantes a calcular los efectos de los textos en la sociedad de origen, así como a imaginar alternativas a los discursos presentes en los textos.

<b>Preguntas para favorecer la competencia crítica</b>	
<i>Práctica social</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cuándo/ dónde se publica el texto?</li> <li>· ¿Quiénes son el emisor y el receptor? ¿Con qué fin se publica?</li> <li>· ¿Qué efectos produce su difusión en la sociedad a la que se dirige en su conjunto? ¿Y en distintos sectores?</li> <li>· ¿Qué valores refuerza? ¿Cómo influye en el comportamiento de la gente?</li> <li>· ¿En tu círculo de relaciones también se comparten esos valores?</li> <li>· ¿Hay grupos sociales que podrían rechazar el mensaje del texto?</li> <li>· ¿Qué otros discursos sobre el mismo tema podemos encontrar? ¿En qué son semejantes/ distintos?</li> <li>· ¿Comparten los mismos valores? ¿Son contrapuestos entre sí?</li> <li>· ¿Podrían publicarse otros textos alternativos? ¿Con qué fin?</li> <li>· ¿Qué opinas sobre la práctica en la que se basa el texto y su mensaje?</li> <li>· ¿Compartes los valores que representa?</li> </ul>
<i>Comprensión del mensaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Qué ideas se asocian al tema principal del texto?</li> <li>· ¿Con qué palabras se muestra esa relación?</li> <li>· ¿Están asociadas las prácticas/ ideas a valores positivos, neutros o negativos?</li> <li>· ¿Cuáles percibís (tú y tus compañeros) de la misma manera que el autor?</li> <li>· ¿Cómo intenta convencer el autor de su punto de vista? ¿Cómo es el tono que usa para ello?</li> <li>· ¿Cuál es la idea principal del texto? ¿Qué quiere que hagas?</li> <li>· ¿Qué otras maneras hay de transmitir ese mensaje?</li> </ul>
<i>Recursos lingüísticos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Qué connotaciones tienen las palabras utilizadas?</li> <li>· ¿Por qué se utilizan unas palabras y no otras alternativas?</li> </ul>

Tabla 4 Preguntas para favorecer la competencia crítica (Martín Peris y López Ferrero, 2011, pp. 1121-24)

No obstante, el esquema de trabajo de Martín Peris y López Ferrero incluye explícitamente algo que solo aparece de manera tácita en los de Luke y Freebody y el de Cots, esto es, preguntas que obligan a los estudiantes a *posicionarse ideológicamente* ante el contenido del texto. Así, por ejemplo, en la propuesta de explotación de un anuncio de lotería de Navidad, se plantean algunas preguntas encaminadas a hacer, no solo que los estudiantes sean conscientes de los valores que subyacen a dicho anuncio, sino a que los contrasten con los suyos propios:

- v. ¿Presenta [el texto] [las] prácticas e ideas como experiencias y valores positivos, neutros o negativos?, ¿agradables o desagradables?

vi. ¿Cuáles de ellos percibís tú y tus compañeros de la misma forma que el autor? [...]

vii. ¿Qué es lo que de verdad toca hacer según el anuncio? ¿Qué mensaje propondrías tú si estuvieras en el lugar de los creativos que lo producen? (Martín Peris y López Ferrero, 2011, pp. 1122-1123)

Este tipo de preguntas han resultado clave para la propuesta docente que se implementó en el curso de la recogida de datos, ya que uno de los objetivos que nos planteamos era hacer que los estudiantes no solo identificasen la ideología de los textos, sino que se posicionasen de manera coherente ante los mismos, actitud que, como vimos en el estado de la cuestión, los estudiantes encuentran especialmente difícil (Cassany *et al.*, 2008; Murillo, 2009).

### 3.5 Las prácticas críticas en esta investigación

Como hemos visto, desde los tres enfoques analizados se definen de manera diferente los objetivos de las prácticas críticas que deben llegar a dominar los aprendientes. Pero, a pesar de sus diferentes formulaciones, las tres perspectivas comparten dos metas principales, que adoptamos en esta investigación:

#### *a) Ubicar el contexto sociocultural*

Por una parte, los diferentes autores coinciden en que leer desde una posición crítica consiste en enmarcar el discurso leído en su *contexto* de partida. Así, Cervetti *et al.* (2001, p. 6) señalan cómo los estudiantes de literacidad crítica entienden el significado del texto en su contexto de relaciones sociales, históricas y de poder, y no simplemente como resultado de la intención del autor.

El Estudio Crítico del Lenguaje, por su parte, se pone como objetivo mostrar la doble conexión del lenguaje (y los textos) con su contexto sociocultural: por una parte, desvelando las relaciones sociales que condicionan los discursos y, por otra, poniendo de manifiesto los efectos que los textos tienen a su vez en las relaciones sociales (Fairclough, 1989, p. 5).

Desde el ámbito de ELE, López Ferrero y Martín Peris (2011) consideran que una de las fases iniciales en el logro de la competencia crítica radica precisamente en poder situar lo leído en su contexto sociocultural de partida, a través de la identificación de los lugares en que se utilizan los textos, los objetivos que cumplen o el tipo de lectores a los que se dirigen (*ibídem*, p. 508).

#### *b) Desvelar la ideología*

El otro aspecto que es considerado clave en los tres enfoques para poder entender críticamente los textos es el de identificar las *ideologías* subyacentes a los textos.

Ya hemos adelantado cómo, desde el marco de la literacidad crítica, Lankshear (1997, p. 46) afirma que se debe enseñar a los estudiantes a “manejar la dimensión inherentemente ideológica” de los textos. Otros autores dentro del mismo modelo han señalado cómo los aprendientes críticamente letrados son capaces de “cuestionar qué visión del mundo proponen [los textos] y si esas visiones deberían ser aceptadas o no” (Scholes, 1995, en Cervetti *et al.*, 2001, p. 5).

Fairclough, por su parte, establece un objetivo similar para el Estudio Crítico del Lenguaje, al afirmar que esta disciplina “desvela conexiones que pueden estar ocultas para la gente, como las conexiones entre lenguaje, poder e ideología” (Fairclough, 1989, p. 5).

El trabajo de Martín Peris y López Ferrero, como ya hemos avanzado antes, no solo propone que los estudiantes “desvelen” la ideología de los textos, sino que, además, lo hagan “posicionándose ideológicamente ante el contenido” de los mismos (Martín Peris y López Ferrero, 2011, p. 1118).

En conclusión, en este capítulo se ha intentado mostrar la visión de la lectura y de las prácticas críticas de las que partimos, y que intentamos mostrar gráficamente en la Figura 1. En esta investigación entendemos la lectura como un conjunto de prácticas letradas o socioculturales amplias, en las que los textos cumplen ciertos objetivos y transmiten ideologías determinadas. En esas prácticas socioculturales complejas, se hace necesario el poder leer críticamente los textos. En este capítulo hemos analizado cómo definen distintos autores y enfoques esa lectura crítica, pero, al margen de cómo sean definidas,

las prácticas críticas son aquellas en las que los lectores *ubican los textos* que leen *en sus contextos socioculturales* de origen e *identifican y se posicionan ante su ideología*.

Esa capacidad de interpretar críticamente los textos involucra toda una serie de operaciones o prácticas concretas que hemos denominado “prácticas críticas”, que hemos clasificado en prácticas *textuales*, *personales* y *sociales*, y que explicaremos y definiremos con precisión más adelante en el capítulo quinto.

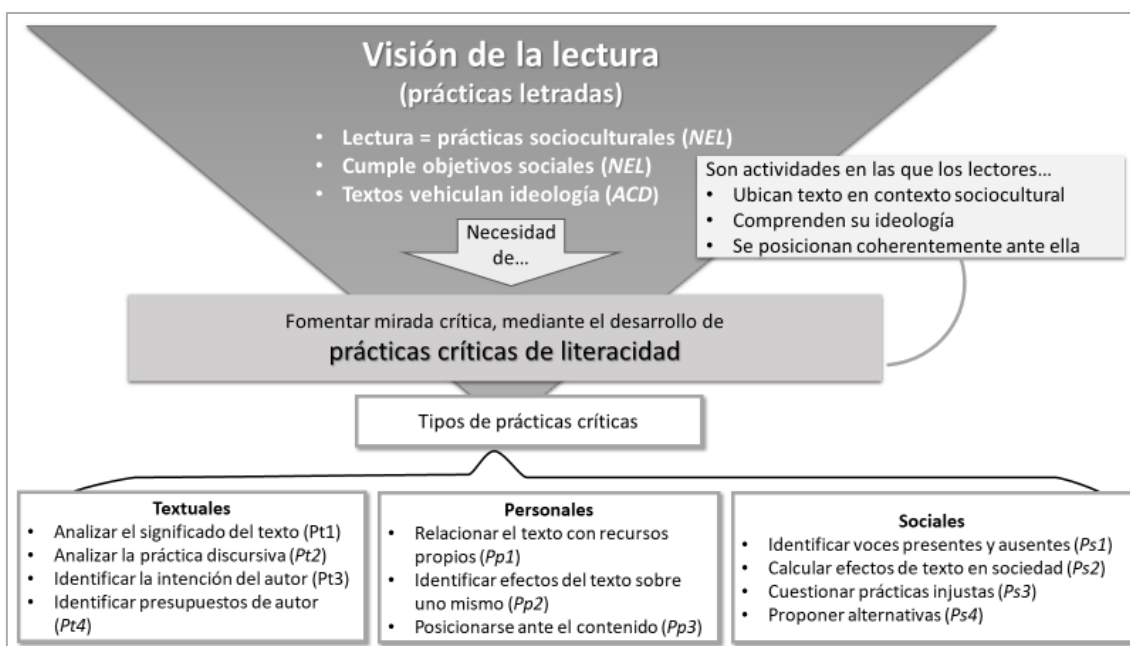


Figura 1 Síntesis del marco teórico

De esta visión de la lectura, de los textos y de las prácticas críticas, surgen las preguntas de investigación que motivan esta tesis, y que presentamos en el capítulo siguiente.



## 4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Como adelantamos en la introducción, el objetivo principal de esta tesis es investigar la literacidad crítica entre aprendientes sinohablantes y, específicamente, el fomento de la capacidad de un grupo de aprendientes de ELE de este perfil para llevar a cabo prácticas de literacidad crítica cuando se enfrentan a una variedad de textos de uso frecuente en el ámbito hispano. La investigación, que se desarrolló en una universidad de China (tal y como describimos con más detalle en el siguiente capítulo), abordó las prácticas de literacidad crítica que los aprendientes sinohablantes de ELE llevan a cabo. En concreto, este trabajo intenta elucidar cómo se ven afectadas las prácticas críticas de los estudiantes por dos tipos de factores diferentes: el *género discursivo* de los textos que leen y la situación concreta de enseñanza-aprendizaje que se da en el *grupo de clase*.

Así, estas dos preguntas se desgranán en tres diferentes, que presentamos a continuación:

1. ¿Cómo influye el *género discursivo* de los textos sobre las prácticas críticas de los aprendientes de ELE? En concreto, ¿qué tipos de *temas* dificultan o facilitan el desarrollo de prácticas críticas?

2. Con respecto a la *selección de textos*, ¿llevan a cabo prácticas críticas diferentes cuando son ellos mismos lo que eligen los textos de lectura, por oposición a los profesores?

3. ¿Cómo afecta el *tamaño* del grupo-clase al tipo de prácticas críticas que llevan a cabo los aprendientes?

Al hilo de dichas preguntas, esta investigación tiene un doble propósito: por una parte, el objetivo teórico-descriptivo de documentar las prácticas críticas del grupo de estudiantes sinohablantes. Por otra parte, también se ha aspirado a lograr un objetivo práctico: el de implementar una propuesta de intervención didáctica que desarrollase la capacidad crítica de dichos aprendientes y, al hacerlo, generase conocimiento útil para la comunidad de profesores de ELE. Estos dos objetivos generales se pueden desglosar en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar las prácticas que los estudiantes sinohablantes ponen en marcha para leer críticamente los textos.
- 2) Averiguar si ciertos géneros discursivos dificultan o facilitan la capacidad de los aprendientes para interpretar críticamente los textos.
- 3) Diseñar, aplicar y evaluar un curso de lectura que permita a un grupo de estudiantes de ELE desarrollar prácticas de literacidad crítica.
- 4) Favorecer que los estudiantes pongan en marcha prácticas críticas durante la lectura; esto es, capacitarles para las siguientes prácticas letradas:
  - ubicar los textos en sus contextos socioculturales de partida,
  - desvelar su ideología y
  - posicionarse coherentemente ante ellos.



## 5. MARCO METODOLÓGICO

Tras haber definido qué entendemos por literacidad crítica y presentado las preguntas que dan forma a este trabajo, en este capítulo procedemos a describir el contexto amplio donde se llevó a cabo de esta investigación y las herramientas que se utilizaron para recoger y analizar sus datos.

La elección de los participantes, instrumentos de recogida de datos y modo de análisis exigen en toda investigación una reflexión y explicación detalladas que den cuenta del contexto y del proceso de investigación, así como de las razones que subyacen a la toma de decisiones metodológicas; esta explicación detallada es tanto más importante en un trabajo de corte cualitativo, por cuanto contribuye a demostrar que los resultados son representativos de la realidad observada, transferibles y fiables (Mackey y Gass, 2005, p. 179), y pueden producir así conocimiento relevante y útil al campo de estudio que, en este caso, es el de la enseñanza de lenguas.

Dicha explicación y justificación se desarrolla en este quinto capítulo: en el primer epígrafe se presenta la metodología de investigación que se ha seguido para dar respuesta a nuestras preguntas. En el segundo, esbozaremos las características del contexto educativo chino y de sus aprendientes, así como de la universidad china en la que tuvo lugar la investigación, ya que, aunque confiamos en que los resultados de esta investigación puedan ser relevantes para toda la comunidad de ELE, es necesario comprender las peculiaridades del contexto educativo en el que se recogieron los datos. En los apartados tercero, cuarto y quinto se definirán qué instrumentos utilizamos en la investigación y los datos que arrojaron, así como las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta durante el proceso. Por último, en el epígrafe sexto, se explicará el modo de análisis que se ha seguido para interpretar los datos recogidos.

## 5.1 Modelo metodológico adoptado

Para dar respuesta a las preguntas que hemos planteado, se analizan las prácticas de lectura de un grupo de estudiantes sinohablantes de ELE en un contexto educativo específico: un curso de lectura en el grado equivalente a Filología Hispánica de la universidad del norte de China en la que esta investigadora ha trabajado como profesora de español. En el apartado siguiente (epígrafe 5.2) se describirá con más detalle ese contexto, y se ofrecerá un esbozo de la situación de la enseñanza del español, tanto en las universidades chinas en general, como en la universidad en la que tuvo lugar este estudio en particular.

Además, el hecho de que la doctoranda desempeñase simultáneamente el rol de profesora de los aprendientes y de investigadora obliga a una reflexión sobre el modelo metodológico más adecuado a la investigación que proponemos. La investigación cualitativa y, en concreto, la investigación-acción constituyen dichos métodos, y así se defenderá en este capítulo.

### 5.1.1 Investigación cualitativa

Para dar respuesta a las preguntas que hemos detallado en el capítulo anterior, se ha llevado a cabo una investigación de tipo cualitativo. La metodología de investigación cualitativa ha sido definida de maneras diversas y existe cierto consenso acerca de que es una metodología abierta, no estandarizada y flexible, por oposición a la metodología cuantitativa y al paradigma positivista de investigación, que sí tiene un método relativamente cerrado (Taylor, Bogdan y De Vault, 2016, p. 21).

En el caso de las ciencias sociales, la investigación cualitativa suele estar basada en el trabajo etnográfico, que supone una estancia prolongada en la comunidad que se estudia, en la que el investigador cumple un papel de observador participante, como miembro ajeno al grupo. Este no es el caso de la presente investigación doctoral: la autora no ha llevado a cabo ninguna observación participante como observadora externa debido a que ya cumplía un papel social en la interacción con los participantes, en su rol como

profesora de universidad. No obstante, la metodología utilizada sí puede considerarse como cualitativa ya que cumple los siguientes requisitos:

- se basa en la recogida de *datos descriptivos*, entendidos como las propias palabras, orales y escritas, de los participantes (*ibídem*, p. 17). En este caso, se analizan sus discusiones llevadas a cabo en clase y sus palabras escritas en forma de las respuestas a actividades de comprensión lectora de textos propuestos en una asignatura concreta, denominada Lectura V;

- no ha intentado dar respuesta a las preguntas de investigación aislando a los participantes en un laboratorio, sino estudiando su comportamiento e interpretaciones en un *contexto natural* y habitual para ellos (Mackey y Gass, 2005, p. 163), que, en este caso, ha sido el aula de clase;

- ha contado con un *número bajo de participantes*, ya que, como es característico de la investigación cualitativa, no persigue obtener resultados que puedan ser generalizables, sino establecer una descripción representativa del contexto social que se estudia (*ídem*);

- tiene un marcado carácter *ideológico*. Algunas investigaciones de tipo cualitativo no se plantean como absolutamente objetivas y alejadas de juicios de valor, sino que tienen un carácter crítico, esto es, persiguen ciertos objetivos sociales y políticos (*ibídem*, p. 164). Ese es el caso de esta investigación, que no aspira a forzar a los aprendientes a adoptar las convicciones políticas de su profesora, ni mucho menos, pero sí a ayudarles a cuestionar los intereses y las ideologías subyacentes a los textos que leen. El objetivo último de esta acción pedagógica es el de hacer que los estudiantes profundicen en su capacidad de comprender textos escritos y mejoren así su competencia en ELE, pero también se enmarca dentro de la literacidad crítica; desde este marco, no se busca únicamente desarrollar “habilidades superiores de comprensión” entre los aprendientes simplemente como un instrumento de mejora individual, sino que espera desarrollar en ellos una conciencia crítica que les permita participar activamente en la transformación de la sociedad (Cervetti *et al.*, 2001, p. 10).

Vemos entonces que la metodología cualitativa resulta apropiada a esta investigación porque es coherente con sus presupuestos teóricos, entre ellos, el de los Nuevos Estudios de Literacidad, que conciben la lectura, como ya hemos adelantado en la parte anterior,

como una serie de prácticas sociales que cumplen objetivos específicos. Aunque esta corriente académica se ha basado metodológicamente en trabajos de tipo etnográfico (Street, 1993/2004), el análisis de textos orales y escritos producidos por los participantes no le es ajeno, como hizo en su momento Gee en su obra *Social Linguistics and Literacies* (Gee, 1990), en cuyos capítulos sexto y séptimo propone un modelo para adaptar el análisis del discurso a textos orales producidos por niños en la escuela. Esta tesis comparte ciertas similitudes con el modo de trabajo de Gee, por cuanto comprende el análisis de textos (orales y escritos) compuestos por aprendientes en respuesta a textos leídos en clase. Su producción oral y escrita es entendida en esta investigación como prácticas letradas y como tal es interpretada para ver qué prácticas críticas realizan los estudiantes, como explicaremos más adelante.

Hasta ahora hemos detallado los motivos por los que esta investigación se enmarca dentro de un paradigma cualitativo, pero este es amplio, y es compartido por diferentes métodos específicos de abordar la investigación y buscar respuestas. En el caso de esta investigación, como hemos apuntado más arriba, al cumplir el doble papel como investigadora y también como docente de los participantes involucrados, se optó por un método específico, el de la investigación-acción, cuya adecuación a este proyecto será argumentada en el apartado siguiente.

### 5.1.2 Investigación-acción

Los trabajos que han investigado la capacidad crítica en contextos educativos suelen adoptar metodologías cualitativas como el estudio de casos (Martí, 2008; Ko, 2010; Murillo 2009) o hacen investigaciones cuantitativas a mayor escala con muestras amplias de aprendientes (Santiesteban *et al.*, 2016). Sin embargo, por un lado, las muestras de estudiantes a las que se tuvo acceso en esta investigación no son tan grandes como para justificar un estudio experimental que aspire a tener validez estadística; y, por otra parte, el doble rol de docente-investigadora asumido hizo más difícil lograr el distanciamiento con respecto al objeto de investigación que requieren los estudios de casos. Una alternativa metodológica que se ajusta a estas necesidades es la de la *investigación-acción*.

Aunque este modelo de investigación surgió en los años 1940 en Estados Unidos desde el campo del trabajo social, experimentó un notable desarrollo en el ámbito educativo a partir de los años 1980 y sigue utilizándose hoy en día como herramienta de mejora de la práctica docente. No obstante, lo que la valida como un modelo de investigación adecuado a nuestro caso es su capacidad de generar conocimiento útil y legítimo. En este apartado esbozaremos la definición de investigación-acción de la que partimos en la presente tesis y argumentaremos por qué ese modelo es el más adecuado para la investigación que planteamos.

Desde que en 1944 Kurt Lewin acuñara el término, ha habido muchas definiciones que han intentado condensar los rasgos distintivos de la investigación-acción. Corey, por ejemplo, la define del siguiente modo:

[Un] proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones (Corey, 1953, en Pérez Serrano, 1994, p. 150)

Algunos autores recientes hacen menos hincapié en el aspecto científico de la investigación, para dar cabida a proyectos diversos. Así, Elliot considera que la investigación-acción consiste en "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (Elliot, 1993, en Latorre, 2003, p. 24). Otros conciben la investigación-acción como una metodología exclusiva de las ciencias sociales, tal y como recoge Latorre (2003):

[La investigación-acción] es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo (Bartolomé, 1986)

No obstante, formulaciones posteriores de la investigación-acción, como la *investigación orientada a la práctica* y la *investigación basada en la práctica*, constituyen hoy modos habituales de investigar en programas de doctorado de disciplinas alejadas de las ciencias sociales, como medicina, música, diseño y bellas artes (Candy, 2006, p. 3), por lo que se puede decir que la investigación-acción ha migrado a otros campos.

A pesar de sus diferentes formulaciones, bajo la mayor parte de esas definiciones subyace una visión común del método como un proceso de investigación sobre una situación social

concreta que es realizado por los mismos participantes con el objetivo de mejorar sus prácticas profesionales.

El objeto de estudio, por lo tanto, no son cuestiones teóricas planteadas en abstracto desde el ámbito académico, sino problemas prácticos experimentados por los miembros de una comunidad (Pérez Serrano, 1994, p. 162). Y, aunque se ponen en marcha procedimientos para garantizar el rigor metodológico (como la triangulación de investigadores y de fuentes de datos, por ejemplo), la prioridad de la investigación-acción es generar un conocimiento que sea útil para las comunidades de origen, más que científicamente infalible, con el objetivo último de introducir mejoras en sus prácticas sociales y profesionales.

En el caso de la investigación-acción educativa, se trata un proceso de reflexión realizado principalmente por docentes para dar respuesta a necesidades que identifican dentro o fuera del aula. En palabras de Kemmis (1984), se trata de indagar desde la autorreflexión:

[La investigación-acción] es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales y educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (Kemmis, 1984, citado en Latorre, 2003, p. 24)

En este sentido, esta investigación encaja en el modelo de la investigación-acción, ya que, aunque espera generar conocimiento que sea relevante para la comunidad académica, es sobre todo un proyecto que surgió de una necesidad práctica identificada por la investigadora en su rol de profesora de ELE en un contexto educativo concreto: el aula de lectura en español en la universidad china en la que daba clase.

El proceso de investigación-acción iniciado por Lewin y adoptado por teóricos posteriores, como Kemmis, consiste en una “espiral de ciclos” (ver Figura 2) que comprende las siguientes fases: diseñar un plan de práctica que espera introducir mejoras sobre la práctica profesional, implementarlo y observar la práctica, y reflexionar sobre los resultados obtenidos. A partir de dicha reflexión, se diseña un nuevo plan y el ciclo comienza de nuevo, con fases sucesivas de acción, observación y reflexión, que conducen a nuevos y más efectivos planes de mejora de las prácticas educativas.

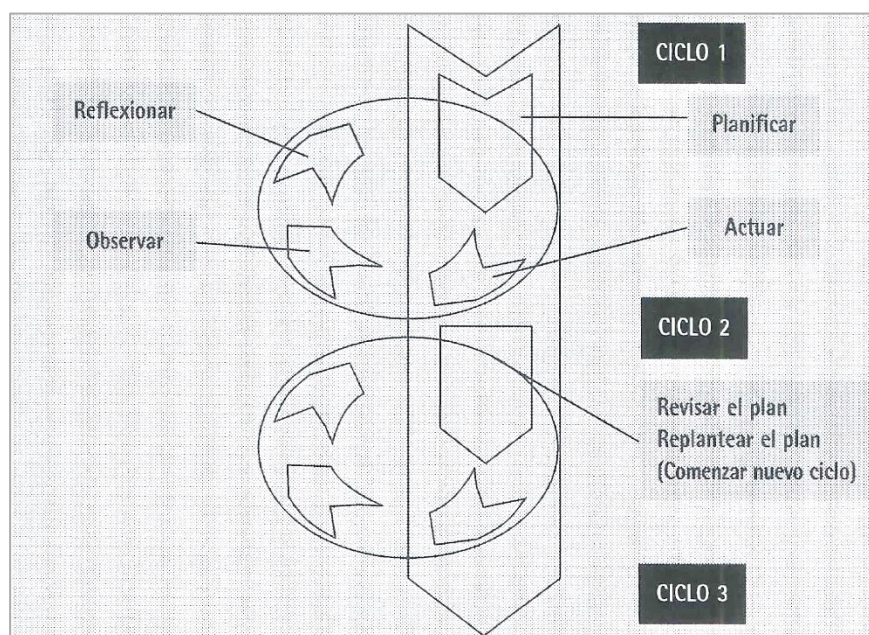


Figura 2 Espiral de ciclos de investigación-acción (Kemmis, 1989, en Latorre, 2003)

La duración de esos ciclos no está prefijada y depende de los problemas educativos que se investiguen (Pérez Serrano, 1994, p. 179). En el caso de la investigación que se realizó, la duración del semestre (17 semanas, inicialmente, que después se redujeron a 13) y los requerimientos administrativos de la universidad limitaron la duración de la intervención. La mayor parte de la planificación inicial se realizó antes de la llegada a la universidad, ya que formó parte del plan de investigación previo a la tesis, que se completó durante el primer año de doctorado (durante el curso académico 2016-17). Pero eso no significó que el currículo y las actividades docentes y de investigación iniciales se siguieran de manera estricta; de hecho, se contaba con ello y se esperaba poder implementar dos ciclos de investigación-acción, cada uno de unas ocho semanas. Esta organización significaba que durante las primeras ocho semanas se haría un análisis de los resultados obtenidos, se evaluaría la efectividad de los materiales del curso y las actividades de clase para elicitación de prácticas críticas por parte de los estudiantes y se planearían los cambios que cada situación requiriese. A partir de ese diagnóstico, durante la segunda mitad del semestre, se implementarían las modificaciones programadas y se procedería a evaluar su efecto en la participación de los estudiantes, mientras se seguirían recogiendo y analizando su discurso y el contenido de sus intervenciones.

En la práctica, estos ciclos de programación, observación y evaluación no fueron tan claros y definidos como se preveía en un primer momento. Desde la primera clase, se tomaron notas de campo para registrar las prácticas llevadas a cabo por los estudiantes, las impresiones personales propias sobre lo que había funcionado bien en clase y lo que no, para, de manera inmediata, incluir esos cambios en las siguientes sesiones, sin esperar a que empezase la siguiente fase. En los apartados 5.3.3 (Cambios en el proceso de recogida de datos) y 5.5 (Datos: corpus recopilados) se explican y justifican de manera más detallada los cambios que sufrieron las herramientas de investigación y docencia durante el curso.

La investigadora fue, a la fuerza, la única que estuvo en el aula para poner en práctica el plan de acción y observar la actuación de los aprendientes. Se intentó limitar el sesgo subjetivo utilizando fuentes de datos documentales, como el trabajo escrito de los estudiantes y la grabación en audio de algunas de sus discusiones en grupo, además de las notas de campo en las que la docente registró las prácticas críticas y eventos de aprendizaje, así como los problemas que emergieron en las sesiones.

Asimismo, este trabajo comparte otro objetivo con el de la investigación-acción: la comunicación o difusión de la experiencia (Pérez Serrano, 1994, p. 169). Esta comunicación normalmente se realiza dentro del mismo centro en el que se lleva a cabo la investigación y resulta beneficiosa tanto para los investigadores como para los miembros de la institución; por una parte, ayuda a los investigadores, ya que, al dar a conocer el proyecto, “abre [el] trabajo a la crítica y, en consecuencia, al perfeccionamiento” (Stenhouse, 1987, en Pérez Serrano, 1994, p. 170). Por otra parte, según Latorre, la comunicación de la experiencia debe conducir a una “institucionalización” de la investigación-acción y a que el centro educativo asimile e incorpore los cambios introducidos (Bartolomé, 1986, en Latorre, 2003, p. 29). En el caso de esta investigación, no se persiguió tanto la institucionalización en la universidad de las prácticas que desarrollamos, como el compartir nuestra experiencia y resultados con la comunidad más amplia de docentes de ELE en China, y fuera de China<sup>10</sup>. De esta manera, se ha procurado mejorar las herramientas de recogida de datos durante la intervención

---

<sup>10</sup> Esta labor se ha ido realizando durante la investigación, con la participación en congresos como los de *Criticality in Education (research): Definitions, Discourses and Controversies*, celebrado en la Universidad de Helsinki el 31 de agosto y el 1 de septiembre de 2017, y las *V Jornadas ELE en Bangkok*, en la Universidad de Chulalongkorn, en enero de 2018, aunque se espera seguir difundiendo el trabajo y los resultados obtenidos después de la finalización de la tesis.



didáctica, así como extender la docencia de prácticas críticas en ELE a otros centros educativos.

En conclusión, la elección de la metodología de investigación-acción vino dictada principalmente por el doble rol de la investigadora, lo que significa que, durante la elaboración de la tesis, las tareas de investigación y las de docencia estuvieron entrelazadas. Por ejemplo, el currículum de la asignatura de Lectura V estuvo diseñado para promover prácticas letradas críticas por parte de estudiantes: en ese sentido, fue una herramienta de investigación más. Pero el hecho de que la investigadora fuera la docente de los grupos y que los participantes no fueran del todo "voluntarios" sino estudiantes que tenían que cursar la asignatura obligatoriamente exige una reflexión sobre el alcance y la validez de los resultados que esta investigación obtenga. Bajo un paradigma científico-positivista, la participación del investigador en la situación que analiza se consideraría un obstáculo para la obtención de resultados objetivos y fiables. Por el contrario, en este trabajo se ha adoptado una metodología que se aleja de esa "racionalidad técnica" (Latorre, 2003, p. 18) y que considera que la participación activa dota al investigador de un punto de vista privilegiado.

## 5.2 Contexto de investigación y participantes

La validez de esta investigación no viene dada entonces por su capacidad de predecir comportamientos en todo momento y lugar, como es el caso de las investigaciones experimentales. Pero sí espera generar conocimiento fiable acerca de un contexto determinado, que pueda ser útil y, por tanto, transferible hasta cierto punto a otros contextos en ELE. Esta transferibilidad, en la investigación cualitativa, no está garantizada por el control de variables externas, sino por la descripción detallada de las circunstancias en que tuvo lugar la investigación (Mackey y Gass, 2005, p. 180), y eso es lo que haremos en el siguiente apartado, desde el nivel más amplio (el perfil de los aprendientes sinohablantes de lenguas tal y como se ha tratado en la literatura anterior), hasta la composición concreta de los participantes, pasando por el contexto educativo concreto de la universidad en la que tuvo lugar la investigación.

## 5.2.1 Estudiantes sinohablantes de ELE

Esta tesis se plantea como un estudio de las prácticas críticas que lleva a cabo un grupo de aprendientes chinos. El perfil de este tipo de estudiantes en el campo de la enseñanza de lenguas ha estado sujeto a numerosas descripciones que les presentan como un grupo más o menos homogéneo, con características particulares que los distinguen de aprendientes de otras nacionalidades y cuya “cultura de aprendizaje” les dificulta el acceso a, en este caso, el español. En este apartado cuestionamos la consideración de un único perfil de aprendiente chino, y argumentamos que dichas caracterizaciones se basan en estereotipos culturales y percepciones sobre una supuesta “cultura china” que no explican la realidad actual de este tipo de aprendientes. A continuación, presentamos brevemente el contexto histórico y educativo reciente que sí contribuye a explicar el perfil contemporáneo de los estudiantes chinos de ELE, así como sus necesidades específicas, para defender que, en contra de lo que se ha considerado anteriormente, los aprendientes chinos tienen un gran potencial no solo para aprender español, sino para incorporar prácticas críticas en su aprendizaje.

### 5.2.1.1 “El aprendiente chino”

Tradicionalmente, los trabajos que han intentado definir el perfil de los aprendientes sinohablantes en el campo de enseñanza de lenguas se han caracterizado por explicar dicho perfil en el marco de la tradición clásica china, eminentemente confuciana<sup>11</sup>, que se concibe como una presencia histórica continua que vendría moldeando las prácticas sociales y, en concreto, educativas en China, desde el siglo V a.C. Según esta visión, esa

---

<sup>11</sup> Aunque definir el pensamiento de Confucio y su influencia sobre los sistemas educativos asiáticos supera con creces el alcance de esta investigación, consideramos necesario esbozar brevemente a qué nos referimos por la visión confuciana de la educación china. Confucio fue un pensador y educador chino que vivió entre los siglos VI y V a.C., cuya filosofía ha dejado una gran influencia en el pensamiento posterior. Su filosofía, de marcado carácter moral, surge en un contexto de creciente inestabilidad política y conflictos entre reinos feudales. En ese contexto, Confucio elabora una filosofía que propone vivir de manera virtuosa de acuerdo a ciertos principios básicos: la benevolencia, la piedad filial, el acatamiento de las normas sociales y la moderación (Sánchez Griñán, 2008, p. 28). También desarrolla una serie de principios educativos que ponen el énfasis en la motivación de los estudiantes, la necesidad de los profesores de adaptar su enseñanza a las necesidades de los aprendices, y la importancia de que estos asuman una actitud activa y crítica (Chen, 1990, en *ibidem*, pp. 29-31), pero dichos principios se han visto desvirtuados a lo largo de los siglos y la visión que pervive hoy de la educación confuciana es la de un aprendizaje basado en la repetición, imitación y memorización (*ibidem*, p. 44). Esta misma idea es la que predomina en la literatura sobre aprendientes sinohablantes; no obstante, la práctica educativa basada en la memorización parece ser consecuencia histórica del sistema de funcionariado y de exigentes exámenes oficiales instaurados más tarde, durante la dinastía Sui (siglo VII d.C.), y no tiene vínculos con las enseñanzas originales de Confucio.

tradición confuciana de pensamiento moldearía los valores y comportamientos de los aprendientes chinos, que se ajustarían a una imagen homogénea y predominantemente negativa. Esta caracterización explota estereotipos como que los estudiantes chinos son pasivos y acatan ciegamente la autoridad de sus profesores y de los libros de texto (Ballard y Clanchy, 1991), que no son capaces de pensar críticamente porque el pensamiento crítico sería incompatible con sus valores culturales (Atkinson, 1997 y Fox, 1994), y que, por el mismo motivo, les resulta difícil expresar sus opiniones, ser independientes o creativos (Murphy, 1987, en Sánchez Griñán, 2008, pp. 56-58).

Dejando de lado por un momento la veracidad de estas afirmaciones, en esta tesis consideramos que el origen histórico y filosófico lejano del sistema educativo en China no puede explicar ni arrojar luz sobre los comportamientos concretos de los aprendientes chinos que se han observado en 2017, año de la recogida de datos. De hecho, no creemos que se pueda hablar de una “cultura de aprendizaje” monolítica que dé cuenta de las actitudes y comportamientos de un grupo tan amplio y heterogéneo como es el de todos los estudiantes universitarios que hay dentro de las fronteras de la República Popular China; por el contrario, conocer las prácticas educativas y su relación con el contexto histórico reciente sí puede contribuir a explicar ciertos comportamientos de los aprendientes chinos, tal y como explicamos a continuación.

### 5.2.1.2 Contexto histórico y prácticas educativas

Como ya se ha avanzado en la sección precedente, los comportamientos de los aprendientes no pueden ser explicados como resultado directo de una cultura homogénea de aprendizaje, pero resulta innegable que la pertenencia cultural sí que tiene un impacto notable sobre los comportamientos sociales, y, por lo tanto, sobre el aprendizaje. Es por ello por lo que preferimos adoptar la distinción establecida por Holliday (1999) entre “culturas amplias” (*large cultures*) y “culturas pequeñas” (*small cultures*). Según este autor, las culturas amplias son construcciones que cosifican comportamientos sociales e intentan erigirlos en normas o principios prescriptivos que conformarían identidades nacionales o étnicas (Holliday, 1999, p. 241). El concepto de “culturas pequeñas”, por su parte, es mucho menos esencialista: se refiere a los comportamientos que ligan a cualquier grupo social en una situación concreta, y va más allá de su pertenencia nacional. Estudiar las realidades sociales desde el prisma de las culturas grandes supone utilizar la “cultura”

como un mecanismo que explica de manera homogénea el comportamiento de naciones o etnias, sin contemplar el contexto concreto de actuación, y sin considerar que pueda haber divergencias o cambios dentro de esos grupos amplios.

Por el contrario, entendemos que cuando hablamos de estudiantes sinohablantes no basta con apelar a una supuesta cultura amplia confuciana que vendría modelando los comportamientos de enseñanza y aprendizaje de todo un país; en su lugar, proponemos entender esos comportamientos como respuestas a contextos de enseñanza específicos. Así, si en ciertos contextos los estudiantes muestran una actitud que podemos percibir como “pasiva” y se resisten a participar o plantear preguntas en el grupo-clase (Sánchez Griñán, 2008, p. 420), esta actitud debe ser entendida como respuesta a, entre otros aspectos, las metodologías de enseñanza que son, a su vez, producto de cambios históricos mucho más recientes que la filosofía confuciana.

En ese sentido, puede ser relevante seguir la evolución de la enseñanza del inglés. Aunque se trata de una lengua diferente del español y su enseñanza está más establecida en el país asiático, su evolución durante el siglo XX ofrece una imagen representativa de la enseñanza de lenguas extranjeras en China y puede ayudar a ilustrar que la “pasividad” de los aprendientes no es fruto de un supuesto pasado “confuciano”, sino producto de métodos didácticos muy ligados a la historia china reciente y a sus relaciones con el exterior.

Antes de 1949, la enseñanza del inglés a nivel universitario no estaba regulada por el estado, sino que quedaba en manos de profesores extranjeros y misioneros, que seguían métodos muy similares a los de las universidades extranjeras, por lo que se puede decir que no existía la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De hecho, se esperaba que los estudiantes adquiriesen la lengua siguiendo clases magistrales y leyendo obras literarias en sus versiones originales. Esto cambia a partir de 1949, año en que la guerra civil entre el Kuomintang y el Partido Comunista Chino (PCC) llega a su fin con la victoria militar de este último partido, y da paso al establecimiento de lo que hoy se conoce como la República Popular China. La llegada al poder del PCC impulsa numerosas reformas y la creación de universidades y centros de estudio que utilizan una metodología específica para la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta metodología, en las décadas de 1950 y 1960, se ve marcada por la importación de manuales y métodos utilizados entonces en la Unión Soviética; dichos manuales fusionaban metodologías de

gramática traducción y el método directo. Esta tendencia se ve interrumpida entre 1966 y 1976, cuando se produce un cese casi total de actividades educativas y académicas, debido a la Revolución Cultural. Tras este paréntesis, a partir de 1976, se intenta dar paso a metodologías más nuevas y a incorporar elementos del enfoque comunicativo, a partir de la formulación de currículums nacionales nuevos en 1989 y 2000. Pero estos currículums han resultado tan vagos y poco concretos que no han llegado a producir cambios metodológicos de fondo en la enseñanza del inglés. El cambio se ve, a su vez, dificultado por números cada vez mayores de estudiantes que ingresan en las universidades, y por la adopción de sistemas de selección basados en exámenes exigentes que no contemplan destrezas orales o competencias comunicativas, por lo que los métodos y manuales han cambiado poco desde los años 1950 (Wang y He, 2006).

El caso del español resulta similar ya que las metodologías pedagógicas vienen dictadas por el libro de texto que se usa ahora (y del que se hablará con más detalle en la sección siguiente), cuya primera edición es de 1999, pero que resulta muy similar a un manual anterior de 1985 que, a su vez, presenta pocos cambios respecto a una edición previa publicada en los años sesenta (Sánchez Griñán, 2008, p. 189). Por ello, la enseñanza del español en las universidades sigue dominada por el método de la gramática traducción, y por una visión conductista del aprendizaje (*ibídem*, p. 111).

Otro factor que puede influir en la actitud y expectativas de los estudiantes al llegar a la universidad radica en que han de superar un exigente examen de acceso (高考 *gaokao*). Los años anteriores a dicho examen, los estudiantes pasan por un duro e intenso proceso de preparación, en el que se ven obligados a memorizar gran cantidad de contenidos, situación que no les prepara para pasar a un aprendizaje más autónomo y activo una vez llegan a la universidad.

Además de la experiencia previa y del contexto histórico, el factor más relevante que explica la actitud de aprendizaje de los aprendientes chinos son las prácticas de enseñanza predominantes en las aulas de español en la universidad, ya que determinan el tipo de respuesta que se espera de ellos. Se mencionan a continuación algunos de los rasgos que caracterizan a las clases de la asignatura de *Español Intensivo* (de la que hablaremos más en el apartado siguiente), tal y como fueron observados por Li (2018) y Sánchez Griñán (2008) en dos universidades diferentes de China, y que resultan representativas del modo como se suele trabajar en general en otros centros de educación superior:

- aunque existen diferencias individuales, los profesores siguen de manera directa el manual (introduciendo ocasionalmente otras actividades de aprendizaje, que no son necesariamente coherentes con lo que se trabaja el resto del tiempo),

- la enseñanza de los profesores se centra en la presentación rápida e intensiva de formas gramaticales y léxicas,

- la selección de vocabulario es arbitraria y no se presenta de manera contextualizada, ya que dicha selección viene dada por la aparición de “palabras nuevas” en textos de lectura del manual,

- en el aula se producen pocas interacciones entre estudiantes y profesores, y, cuando se dan, estas suelen seguir el esquema IRE: iniciación o pregunta evaluativa por parte del profesor, respuesta del estudiante y evaluación del profesor.

En este contexto, no es de extrañar que el comportamiento en el aula de los estudiantes pueda ser percibido como pasivo o poco participativo, o que estos no deseen plantear preguntas en clase: las prácticas sociales educativas en las que toman parte de manera regular no promueven un comportamiento espontáneo, inquisitivo o crítico. Pero de este comportamiento no se puede inferir una deficiencia innata al imaginado “estudiante chino”, ni la existencia de una cultura homogénea de aprendizaje. Por el contrario, consideramos que la baja participación, cuando se da, es una respuesta adecuada al tipo de expectativas que genera esa manera de enseñar, pero que, expuestos a otros modos de enseñar y aprender, los estudiantes chinos son tan capaces como otros de desarrollar actitudes activas, creativas y críticas.

### 5.2.1.3 Aprendientes sinohablantes y aprendizaje crítico

Aunque los aprendientes sinohablantes estén expuestos a los modos de enseñanza que hemos presentado con anterioridad, eso no significa que no estén abiertos a otras maneras de aprender. De hecho, un estudio cuantitativo realizado por Littlewood (2000) sobre las creencias de los aprendientes en países asiáticos y europeos demostró que no había diferencias apreciables entre las actitudes de los estudiantes chinos y españoles hacia el aprendizaje autónomo.

Por ejemplo, ante enunciados que expresan que la autoridad del profesor no se debe cuestionar, o que es preferible que el profesor transmita conocimientos (en vez de descubrirlos el estudiante por sí mismo), las personas chinas y españolas encuestadas mostraron grados de desacuerdo muy similares, lo cual contradice la visión estereotipada de los aprendientes chinos o asiáticos como pasivos:

[E]l estereotipo del aprendiente asiático como ‘oyente obediente’ [...] no refleja el papel que estos quisieran adoptar en las aulas [...] Ellos no ven al profesor como una figura autoritaria que no se debe cuestionar; ellos no quieren sentarse pasivamente en clase a recibir conocimiento [...] Los resultados sugieren que, si los estudiantes asiáticos adoptan de hecho la actitud pasiva en las clases que se ha señalado, es probable que sea una consecuencia de los contextos educativos en los que se han encontrado [...] más que de cualquier temperamento inherente a los estudiantes mismos (Littlewood, 2000, p. 33, en Sánchez Griñan, 2008, p. 412)

Estas conclusiones refuerzan los resultados de una encuesta reciente que se realizó entre los estudiantes de español de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian, donde ha tenido lugar nuestra investigación. En dicha encuesta, se preguntaba a los aprendientes qué distribución de tiempo de habla del profesor y de los estudiantes preferían seguir en clase y se les daban cuatro opciones: 1) que el docente hablase todo el tiempo, 2) que el docente hablase más tiempo que los alumnos, 3) que profesor y estudiantes participasen en igual medida y 4) que los estudiantes tuviesen más tiempo de habla que el profesor. El 73% de los estudiantes indicó preferir la tercera opción, esto es, que en la clase los estudiantes tuviesen las mismas oportunidades y tiempo de participación que sus profesores (Li, 2017, p. 190). Si bien la encuesta solo se centraba en el tiempo de habla, los resultados parecen refutar la idea de que los aprendientes de español con los que hemos trabajado prefieran asumir una actitud pasiva en su aprendizaje.

Con respecto a la adquisición de actitudes críticas, en concreto, nos referimos a los estudios citados anteriormente en el marco teórico, que indican que los aprendientes chinos son capaces de llevar a cabo reflexiones críticas en un contexto universitario, siempre y cuando se andamie el proceso de aprendizaje y los temas de reflexión sean cercanos a sus experiencias (Tian y Low, 2011).

En conclusión, nos resistimos a presentar un perfil de los estudiantes chinos que los muestre como parte de una identidad cosificada, exótica y como esencialmente diferente

de aprendientes de otras nacionalidades. Gu y Schweisfurth (2006) han señalado que hablar de los aprendientes chinos como un grupo estático tiene las siguientes consecuencias:

[T]iende a oscurecer la importancia de [...] aspectos [como] los objetivos de los estudiantes, su motivación específica para aprender, el contexto de las interacciones y la naturaleza de la relación entre profesores y aprendientes (en Sánchez Griñán, 2008, p. 414)

Así pues, hasta ahora se ha intentado deconstruir el mito de que los aprendientes chinos tengan una predisposición negativa ante el aprendizaje de la criticidad debido a su cultura. No obstante, resulta indudable que, debido a la distancia lingüística entre el chino<sup>12</sup> y el español, sí presentan una serie de dificultades específicas que otros aprendientes de ELE no tienen, y así lo exploramos a continuación.

#### 5.2.1.4 Necesidades específicas en lectura de L2 y ELE

Numerosos estudios han hecho análisis contrastivos muy completos del chino y del español, para poder predecir e interpretar los errores que producen con frecuencia los aprendientes sinohablantes (Lu, 2008; Jie, 2012; Liu, 2013; Chien, 2012, por citar solo algunos). Aunque, tal y como argumenta Maximiano Cortés en una rigurosa propuesta, el análisis contrastivo no basta para identificar las necesidades de estos aprendientes, resulta indudable que la gran distancia entre las dos lenguas provoca interferencias que generan errores comunes (Cortés Moreno, 2014). Tanto este autor como los anteriores coinciden en señalar dificultades similares en los ámbitos fonético, morfosintáctico y léxico-semántico a las que se enfrentan los aprendientes sinohablantes, por ejemplo, a la hora de diferenciar y producir fonemas sonoros y sordos, usar artículos, conjugar verbos o flexionar sustantivos y adjetivos en español.

Con respecto a la semántica, hay que tener en cuenta que la falta de correspondencia única entre conceptos en chino y en español es mayor incluso que entre lenguas romances o indoeuropeas; con frecuencia un único término de uso común en chino cubre dos o más conceptos diferentes en español y, a la inversa, en chino se codifican con términos

---

<sup>12</sup> El panorama lingüístico de la China continental es muy rico, e incluye más de 50 lenguas diferentes; cuando se utiliza el término “lengua china”, se puede estar hablando de siete lenguas diferentes entre sí, entre las que se incluyen el chino mandarín y el cantonés. No obstante, cuando en esta tesis hablemos del “chino” nos estaremos refiriendo al chino mandarín o *putonghua*, que, aunque no es la lengua materna de todos los estudiantes en nuestra investigación, constituye la lengua común utilizada en todo el país, desde los medios de comunicación y la administración, hasta las instituciones educativas (Cortés Moreno, 2014).



diferentes distinciones conceptuales que no existen en español<sup>13</sup>. En el aula esto se traduce en que los aprendientes sinohablantes utilicen con frecuencia estrategias de aproximación que pueden hacer su discurso en español relativamente opaco para un lector no acostumbrado a trabajar con alumnos de ese perfil lingüístico, y es algo que hay que tener en cuenta a la hora de leer e interpretar los ejemplos de producción oral y escrita en esta tesis.

Como consecuencia de lo anterior, sería razonable pensar que la distancia lingüística entre el chino y el español provocase que los aprendientes chinos tengan necesidades específicas a la hora de leer en español. Sin embargo, a pesar de la abundancia de estudios contrastivos, en el ámbito de ELE apenas se han encontrado investigaciones que analicen cómo estas dificultades lingüísticas afectan a las destrezas de los aprendientes ni, en concreto, a las de comprensión y producción de textos escritos. Por ello, vamos a examinar los resultados de algunos estudios realizados desde el ámbito del inglés como lengua extranjera, que pueden ser relevantes para nuestro caso.

Con respecto a la escritura, algunas investigaciones sobre la redacción de textos académicos han puesto de manifiesto que los aprendientes chinos de inglés tienden a usar pocos mecanismos de cohesión, como conjunciones u oraciones subordinadas, o a usarlos incorrectamente (Green, Christopher y Lam, 2000; Lake, 2004; Jiang, 2011; Ong, 2011; Wang y Sui, 2006); además, suelen usar proverbios o refranes como citas de autoridad (Jiang, 2011). Se ha defendido que esto puede deberse a la existencia de estrategias retóricas diferentes en inglés y en chino, arguyendo que el inglés académico es más explícito y lineal en su exposición de ideas, mientras que el chino sería más “circular” (Mu, 2007, en Jiang, 2011), aunque esta idea parte de un modelo teórico que se basa en una visión esencialista de las culturas (Kaplan, 2001), y no en investigaciones empíricas al respecto.

Sin embargo, sí hay investigaciones experimentales que han estudiado los retos a los que se enfrentan los aprendientes chinos durante la lectura en inglés. Un estudio reciente de Yang y Qian (2017) analiza los aspectos que más difíciles les resultaron de abordar a un grupo de estudiantes durante la lectura de un texto, y encuentran que el mayor obstáculo para ellos constituía la presencia de palabras desconocidas. Además, sus participantes

---

<sup>13</sup> El estudio de Cortés citado anteriormente ofrece ejemplos clarificadores al respecto (Cortés Moreno, 2014, p. 195).

tuvieron dificultades a la hora de localizar los pasajes del texto en los que se encontraba información relevante para contestar preguntas, e, incluso cuando podían encontrar dichos pasajes, no lograban contestar con corrección por no hacer inferencias adecuadas.

Es de esperar que la presencia de léxico desconocido suponga también una gran dificultad para los aprendientes sinohablantes de ELE, sobre teniendo en cuenta que, a diferencia de otros aprendientes cuyas lenguas primeras son más cercanas, su vocabulario pasivo es mucho menor. Pero no es el único obstáculo para la comprensión lectora: de hecho, un estudio realizado entre 400 estudiantes chinos de inglés, en enseñanza secundaria y superior, obtuvo resultados llamativos al respecto. Zheng (2002) realizó una serie de encuestas de las que emergió una imagen compleja: los estudiantes de inglés en institutos consideraban que la mayor barrera para la comprensión de textos en inglés radicaba en la falta de conocimientos lingüísticos previos y, en consecuencia, consideraban que el factor más importante para mejorar su comprensión lectora radicaba en ampliar su vocabulario en la lengua meta. Sin embargo, cuanto mayor era el grado de ese conocimiento léxico, menor era la importancia que los aprendientes le adjudicaban: así, los estudiantes universitarios, por su parte, valoraban los conocimientos socioculturales como el factor más importante a la hora de acceder al significado de un texto.

De ahí que podamos concluir que una base de conocimientos lingüísticos previos sea una condición necesaria, pero no suficiente, para que los aprendientes desarrollen la comprensión lectora. De cara a nuestra investigación, esto significa que la dificultad que los textos entrañen para nuestros participantes no solo radica en la complejidad lingüística del texto en sí, sino en que los participantes puedan acceder a sus referencias culturales, e identifiquen con acierto los debates sociales y relaciones de poder complejas en las que estos se insertan. Como veremos en la discusión de nuestros resultados, tanto la complejidad del texto como la desestimación del contexto social amplio fueron factores que dificultaron el desarrollo de prácticas críticas por parte de nuestros participantes.

Este epígrafe ha intentado dar cuenta de ese contexto de interacciones y del tipo de relaciones profesor-alumno que predominan hoy en día en las aulas universitarias, pero también del carácter abierto de las expectativas de los aprendientes y de sus necesidades. En la sección siguiente detallamos el centro concreto en el que tuvo lugar la investigación, para seguir explorando las características del contexto educativo que puedan arrojar luz sobre la “cultura pequeña” de los participantes.

### 5.2.2 La Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian

Tal y como hemos adelantado, la investigación sobre prácticas de literacidad crítica se llevó a cabo en una universidad del norte de China. La Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian (DUFL, por sus siglas en inglés), un centro público provincial<sup>14</sup> fundado en 1964, es una de las 58 universidades chinas en las que se ofrecen actualmente estudios de español<sup>15</sup>. Como su nombre indica, está especializada en la enseñanza de idiomas; y, si bien se ofrecen adicionalmente licenciaturas como Derecho, Ingeniería o Administración y Dirección de Empresas, la mayor parte de los estudiantes cursan estudios de lenguas extranjeras. Los idiomas que se imparten son inglés, japonés, coreano, ruso, árabe, francés, italiano, alemán y portugués, además del español.

La licenciatura de español se empezó a ofrecer en esta universidad a partir del curso 2003-04<sup>16</sup>, y hoy forma parte del Departamento de Español y Portugués. En el momento de la recogida de datos, este departamento contaba con quince profesores de español, entre los cuales había cuatro profesores catedráticos y tres profesores contratados extranjeros (de España y Argentina). En el curso 2017-18 en el que se recogieron datos para la presente investigación hubo 450 estudiantes matriculados en la licenciatura de español.

Esta licenciatura sigue un programa similar al de la mayoría de las universidades chinas. Los estudios de licenciatura duran cuatro años, y, en el caso del español, los contenidos vienen dictados por el Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas, del año 2000, que diseña la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades (Sánchez Griñán, 2008, p. 94). Aunque a efectos administrativos esta licenciatura se considera el equivalente a Filología Hispánica, tiene

---

<sup>14</sup> En el sistema educativo chino, las universidades públicas se dividen en tres grupos: estatales, provinciales y municipales. Las primeras, que reciben fondos del Ministerio de Educación, suelen ser las que tienen mejores recursos, criterios más selectivos de acceso y están consideradas como las universidades de élite dentro del país. Las universidades provinciales, por su parte, están financiadas por el gobierno de cada provincia, mientras que las municipales reciben sus fondos de los ayuntamientos y gobiernos locales. De estas dos últimas, las universidades municipales tienen menos dotación económica y se consideran de peor calidad. Las universidades privadas se encuentran fuera de esta clasificación y son consideradas socialmente como el último recurso para aquellos estudiantes que no han logrado, tras las pruebas de acceso universitario, acceder a ningún centro público.

<sup>15</sup> Según datos de la Consejería de Educación de la embajada española en Pekín: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/25b7f7a8-30fd-447e-ba4a-5591a9e9d343/consejerias-exteriores/china/ser-estudiante/chn.pdf>

<sup>16</sup> Según datos del anuario del Instituto Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_24.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf)

un programa muy diferente de la Filología que se imparte en países de habla hispana, debido a los motivos que explicaremos a continuación.

En las universidades chinas todos los estudiantes, al margen de la carrera que cursen, tienen una serie de asignaturas obligatorias que ocupan un tercio de su horario lectivo, como lengua china moderna, informática, inglés y política. Las asignaturas relativas al español, en este caso, se pueden dividir en "asignaturas prácticas", que están orientadas a la adquisición y práctica de destrezas específicas (Conversación, Lectura, Expresión Escrita y Traducción) y "asignaturas teóricas", que toman la forma de clases magistrales y en las que se presentan aspectos más generales de la lengua y la cultura. Entre las asignaturas teóricas se encuentran Fonética y Fonología, Gramática y Cultura, entre otras (*ibídem*, p. 100).

De entre estas asignaturas teóricas, la de Español Intensivo es la que tiene mayor peso en el horario lectivo de los estudiantes: en la universidad de Dalian en la que se realizó esta investigación, los estudiantes tienen una clase diaria de dicha asignatura (que dura hora y media), mientras que, por lo general, solo tienen una sesión semanal del resto de asignaturas. Español Intensivo consiste en un curso de lengua que sigue el manual *Español Moderno*<sup>17</sup>, un libro de uso sumamente extendido en casi todas las universidades chinas donde se enseña este idioma y que, aunque haya incorporado algunos cambios en su nueva edición del año 2014, sigue una metodología a medio camino entre la gramática-traducción y el método audiolingual que se refleja en la práctica docente en las aulas (Sánchez Griñán, 2008, 104), tal y como hemos adelantado más arriba.

La distribución de asignaturas y su diferencia con respecto a las Filologías en España y Latinoamérica obedece a diferentes factores: por una parte, al hecho de que los estudiantes entren en la universidad sin ningún conocimiento previo del español, ya que no es parte del currículo en la enseñanza secundaria. También influye el hecho de que las metodologías de enseñanza, por motivos que hemos esbozado en la sección anterior, son muy diferentes en el país asiático. Pero la programación refleja, sobre todo, el objetivo

---

<sup>17</sup> Dong, Y. S. y Liu, J. (1999/2007). *Español Moderno* (volúmenes I-V), Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.

Dong, Y. S. y Liu, J. (2014). *Nuevo Español Moderno* (volúmenes I-V), Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.

En su edición más reciente, el manual reserva el español para los textos de lectura y las muestras de lengua, mientras que las explicaciones gramaticales se presentan en chino. Los enunciados de los ejercicios están en español y en chino. Puede verse una unidad del libro en la tesis doctoral de Li (2018).

último que la licenciatura cumple en el sistema sociopolítico chino, que es el de "formar profesionales de alta cualificación para cubrir la demanda de recursos humanos con dominio de español y conocimientos de la cultura hispánica que se presenta en las importantes instituciones y empresas chinas y extranjeras" (Lu, 2015, p. 66), en especial desde el desarrollo de las relaciones comerciales entre China y Latinoamérica a partir del año 2000 (*ibídem*, p. 65).

Por lo que respecta a la asignatura de Lectura en la universidad DUFL, esta apenas tiene contenidos prefijados ni por ningún libro de texto, ni por el departamento. Esta ausencia es el resultado de dos circunstancias: por una parte, la preeminencia de la asignatura de Español Intensivo de la que ya hemos hablado hace que, en comparación, los docentes consideren el resto de asignaturas como subsidiarias o menos importantes. Por otro lado, la falta de coordinación en las universidades chinas entre profesores chinos y extranjeros (Sánchez Griñán, 2008, pp. 99-100) hace que estos últimos gocen de mayor libertad a la hora de diseñar el currículo y los contenidos de las asignaturas que imparten. La investigadora estuvo trabajando en este departamento e impartiendo las asignaturas de Lectura III, IV y V a los estudiantes de segundo y tercer curso entre 2014 y 2018. Los estudiantes que participaron en la investigación formaron parte de los cuatro grupos de tercer año de licenciatura de español, en el que tenían clase de Lectura V una vez a la semana (en el siguiente apartado se describirá con más detalle el perfil de dichos aprendientes).

Las circunstancias que se han explicado hasta ahora reflejan cómo la investigadora obtuvo acceso al campo de estudio y por qué la elección del grupo de estudiantes investigados no es en absoluto imparcial. Sin embargo, los resultados de este trabajo tienen relevancia y pueden ser representativos del modo como los aprendientes chinos leen e interpretan críticamente; de una parte, porque la DUFL es una universidad pública provincial, lo cual significa que, dentro del sistema universitario chino, no está ni entre los centros de élite ni entre los considerados "peores". En este sentido, los estudiantes que acceden a esta universidad podrían situarse dentro del "promedio" de estudiantes chinos de español: no lograron resultados en el examen de acceso tan sobresalientes como para acceder a una de las mejores universidades de lenguas del país, ni tan bajos como para encontrarse en una universidad municipal o privada.

Asimismo, los resultados de la investigación aspiran a ser representativos debido a la heterogeneidad de los estudiantes: esa variedad se refleja tanto en sus diferentes niveles de dominio del español, como en sus diversas actitudes hacia el idioma, ya que los motivos que les impulsan a estudiar español y su grado de motivación hacia el aprendizaje de ELE son muy variados<sup>18</sup>.

### 5.2.3 Participantes

En la investigación participaron un total de 46 estudiantes del tercer curso de la licenciatura de español, con edades comprendidas entre los 20 y 22 años. Su nivel de dominio del español no era totalmente homogéneo entre individuos y entre destrezas, pero se situaba entre un nivel A2 y un nivel B1. Como es habitual en las carreras universitarias de idiomas en la universidad estudiada, en los grupos predominaban las alumnas (34 en total), en comparación con los estudiantes de género masculino.

Los estudiantes estaban divididos en dos grupos, uno compuesto por 16 y el otro por 30 alumnos. Tanto el grupo grande (GG, a partir de ahora) como el pequeño (GP) tuvieron una sesión semanal de la asignatura Lectura V durante el primer semestre del curso 2017-18. El desequilibrio en el tamaño de los dos grupos no fue producto de una decisión de la docente, sino que vino dictado por el criterio del departamento<sup>19</sup> y, como exploraremos más adelante, pudo haber influido sobre la dinámica en clases y el tipo de prácticas críticas llevadas a cabo por los aprendientes.

La siguiente tabla sintetiza la composición de cada grupo:

---

<sup>18</sup> Durante el tiempo en que la investigadora trabajó en la DUFL los alumnos expresaron razones muy diversas para estudiar español: desde la creencia en que les permitiría acceder a "buenos trabajos", hasta el interés por algunos aspectos específicos de la cultura española (como el fútbol). También hay un gran número de estudiantes que admiten no haber sido ellos quienes eligieron la licenciatura de español, sino sus padres o la administración de la universidad.

<sup>19</sup> Desde el curso 2014-15, cada promoción de la Licenciatura de Español en la DUFL ha estado compuesta por cuatro grupos de entre 27 y 30 estudiantes. Esta composición se ve alterada en el tercer curso, cuando la universidad da la oportunidad de continuar estudios en una de las universidades españolas con las que se tienen convenios de colaboración (Universidad Rovira i Virgili, en Tarragona y la Universidad Pontificia de Salamanca) a aquellos estudiantes que así lo deseen, y cuyas familias puedan costear los gastos consiguientes. Al margen de cuántos estudiantes decidan estudiar en el extranjero durante el tercer curso, el departamento agrupa a los estudiantes restantes en dos grupos que integran, correspondientemente, a los de los grupos 1 y 2, y a los de los grupos 3 y 4. Aunque, en años anteriores, los dos grupos de tercero solían tener una composición más o menos parecida, de unos 20 estudiantes aproximadamente cada uno, durante el curso 2017-18, muchos menos estudiantes de uno de los grupos pudieron ir al extranjero, lo que alteró la composición de los grupos que quedaron en tercero.

	GP		GG	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Nº estudiantes	12	4	22	8

Tabla 5 Composición de los grupos GP y GG

#### 5.2.4 Clases

Durante el primer semestre del curso 2017-18, los 46 estudiantes tuvieron una clase semanal de la asignatura, que duraba 90 minutos. Los semestres se extienden durante 16 o 17 semanas en la DUFL, pero los grupos tuvieron 14 (GP) y 12 semanas (GG) respectivamente, debido a la llegada tardía de la investigadora a la universidad por problemas de visado, y por días festivos que coincidieron con días de docencia de la asignatura.

Esas circunstancias redujeron el tamaño de la programación que se esperaba implementar y también el número de muestras orales y escritas que se recogieron. Al final del curso, los aprendientes leyeron y discutieron cinco textos en el aula, además de uno como parte del examen final:

- 1) *Texto 1*: un cuento de hadas tradicional (*T1*),
- 2) *Texto 2*: un texto de lectura perteneciente a un libro de texto de ELE (*T2*),
- 3) *Texto 3*: una entrada de blog (*T3*),
- 4) *Texto 4*: una réplica en un debate político sobre inmigración (*T4*). Para consultar los textos de lectura con sus actividades de comprensión, véase el Anexo I<sup>20</sup>, que contiene las fichas de trabajo correspondientes a *T1-T4*.

- 5) *Texto de lectura como parte del examen final*: a los textos anteriores hay que sumar un publibreportaje, cuya lectura se propuso en el examen final de la asignatura (*TEx*, que puede consultarse en el Anexo II).

- 6) *Diseño de actividades de lectura*: en clase, además de las lecturas propuestas por la profesora, cada grupo leyó textos cuyo género discursivo decidió libremente. Se propuso una tarea de elección de textos y diseño de actividades (*TarAct*) en la que los aprendientes asumieron la responsabilidad de crear los materiales de comprensión lectora.

---

<sup>20</sup> Los anexos se incluyen en blanco y negro al final de este trabajo. Los documentos originales en color pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://bit.ly/2G1zFk>

El GG diseñó actividades de lectura a partir de noticias del corazón (*ActGG*), y el GP propuso actividades de lectura acerca de críticas de cine de su elección (*ActGP*). En el Anexo III pueden verse las instrucciones que se dieron para facilitar la creación de esta última tarea.

La dinámica habitual en clase consistió, en un principio, en realizar actividades de prelectura sobre el género discursivo y el contenido temático del texto; una vez completadas esas actividades, los estudiantes leerían el texto de manera individual fuera de clase antes de la siguiente sesión, y completarían por escrito una serie de preguntas encaminadas a ayudar a la comprensión de los rasgos formales, discursivos y socioculturales de los textos *T1-4*. En la siguiente clase, se pondrían en común esas respuestas y se llevaría a cabo la lectura de textos alternativos sobre el mismo tema, y una discusión en grupos a partir de preguntas abiertas encaminadas a la comprensión crítica. En líneas generales, este esquema se respetó (con algunos cambios que se explican en el apartado siguiente), por lo que se dedicó entre dos y tres clases a la discusión de cada texto. La Tabla 6 esboza el contenido de cada sesión:

Sesión	Contenido de la sesión	
	GP	GG
1	13/09/2017 Presentación de la asignatura Prelectura del primer texto <i>La Bella Durmiente (T1)</i>	15/09/2017 Presentación de la asignatura Prelectura de <i>La Bella Durmiente (T1)</i>
2	20/09/2017 Puesta en común de respuestas a preguntas de comprensión a <i>T1</i> . Discusión en grupos sobre <i>T1</i> (comienzo)	22/09/2017 Puesta en común de respuestas a preguntas de comprensión a <i>T1</i> . Discusión en grupos sobre <i>T1</i> (comienzo)
3	27/09/2017 Discusión en grupos sobre <i>T1</i> (final). Lectura de textos alternativos sobre cuentos de hadas. Prelectura de <i>T2: El diario de Lucas</i> (actividad en libro de texto)	13/10/2017 Discusión en grupos sobre <i>T1</i> (final). Lectura de textos alternativos sobre cuentos de hadas. Prelectura de <i>T2: El diario de Lucas</i> (actividad en libro de texto)
4	04/10/2017 Puesta en común de respuestas a preguntas de comprensión a <i>T2</i> . Discusión en grupos sobre <i>T2</i> (comienzo)	20/10/2017 Puesta en común de respuestas a preguntas de comprensión a <i>T2</i> . Discusión en grupos sobre <i>T2</i> (modificada)
5	11/10/2017 Discusión en clase sobre los estereotipos (a partir de ensayo reflexivo, inspirado en <i>T2</i> )	3/11/2017 Discusión en clase sobre los estereotipos (a partir de ensayos reflexivos sobre <i>T2</i> ) Prelectura de <i>T3</i> .



6	18/10/2017 Prelectura de <i>T3: Diferencias entre China y Occidente</i> (entrada de blog periodístico)	10/11/2017 Puesta en común de respuestas a preguntas de comprensión a <i>T3</i> . Discusión en grupos sobre <i>T3</i> (comienzo)
7	25/10/2017 Puesta en común de respuestas a preguntas de comprensión a <i>T3</i> . Discusión en grupos sobre <i>T3</i> (comienzo)	17/11/2017 Discusión en grupos sobre <i>T3</i> . Autoevaluación de <i>T3</i> . Presentación de <i>TarAct</i> : elección de género discursivo (noticia del corazón).
8	08/11/2017 Discusión en grupos sobre <i>T3</i> (final). Prelectura de <i>T4</i> : intervención de M. Rajoy en el debate sobre el estado de la nación (réplica en debate político)	24/11/2017 Preparación en parejas de actividades de lectura para <i>ActGG</i> : noticia del corazón (género elegido por la clase).
9	15/11/2017 Lectura de textos alternativos sobre inmigración (fotografías). Puesta en común de respuestas a preguntas de comprensión a <i>T4</i> (comienzo).	01/12/2017 Lectura y realización de actividades propuestas por compañeros de textos <i>ActGG</i> . Autoevaluación de <i>ActGG</i> .
10	22/11/2017 Puesta en común de respuestas a preguntas de comprensión a <i>T4</i> (final). Autoevaluación de lectura de <i>T4</i> . Preparación <i>TarAct</i> : elección de género discursivo en grupo.	08/12/2017 Prelectura de <i>T4</i> : intervención de M. Rajoy en el debate sobre el estado de la nación (réplica en debate político)
11	29/11/2017 Preparación en parejas de actividades de lectura para <i>ActGP</i> : crítica de cine (género elegido por la clase).	15/11/2017 Puesta en común de respuestas a preguntas de comprensión a <i>T4</i> (final). Autoevaluación de lectura de <i>T4</i> .
12	06/12/2017 Lectura y realización de actividades propuestas por compañeros de textos <i>ActGP</i> . Autoevaluación de <i>ActGP</i> .	22/12/2017 Preparación para el examen.
13	13/10/2017 Lectura en grupos de Biografía (G. Celaya) y discusión en clase de preguntas de comprensión.	
14	20/12/2017 Preparación para el examen.	

Tabla 6 Contenido de cada sesión de Lectura V (septiembre-diciembre 2017)

### 5.3 Instrumentos de investigación

La naturaleza dual de este trabajo, simultáneamente teórico y práctico, y del rol de la autora, como docente e investigadora, hizo difícil la adopción de técnicas estandarizadas y preexistentes de recogida de datos. En su lugar, preferimos hablar de los instrumentos de investigación que se han usado; este concepto, el de “instrumentos de investigación”, es concreto y flexible, y se refiere a las herramientas que un investigador usa para registrar

datos (Aliagas, 2011, p. 165). Los instrumentos que se han utilizado en esta investigación fueron diseñados *ad hoc* con una doble función: por una parte, la de proveer de muestras de prácticas y discursos útiles a la investigadora; por otra, la de facilitar el aprendizaje de los aprendientes y su capacidad de desarrollar prácticas críticas de literacidad.

El tipo de datos que se ha podido recoger a partir de la utilización de dichos instrumentos se describe en el apartado 5.5, pero podemos avanzar que se utilizaron herramientas de investigación destinadas a dos propósitos diferentes: por un lado, a *recoger textos* producidos por los aprendientes y, por otro, a recoger datos relacionados con el *proceso* de enseñanza y aprendizaje. Este segundo grupo incluye herramientas diversas orientadas a atestiguar el progreso y los cambios que fueron teniendo lugar en la dinámica del curso, e incluye fichas de autoevaluación, cuestionarios de opinión sobre la asignatura y notas de campo. En los apartados siguientes presentamos en mayor detalle estos dos tipos de instrumentos, y hacemos una valoración general de los motivos que impulsaron a elegirlos, así como de las limitaciones que presentó cada uno de ellos.

### 5.3.1 Instrumentos para la recogida de textos

Durante la implementación del curso, se usaron como instrumentos de investigación las tareas de aprendizaje planteadas por la investigadora docente, a partir de las cuales se recogió una variedad de textos orales y escritos producidos por los aprendientes para ser analizados. Entre los instrumentos orientados a la recogida de textos se encuentran los siguientes:

- 1) Las *actividades de comprensión lectora* planteadas para cada uno de los cuatro textos propuestos por la docente durante el curso (*T1-T4*, en Anexo I), así como las preguntas planteadas en el examen (*TEx*, en Anexo II)
- 2) Las *instrucciones* para facilitar la redacción de *ensayos* reflexivos que los estudiantes redactaron a partir de la lectura de los tres primeros textos (*TarEns*, en Anexo IV)
- 3) Las *tareas de diseño de actividades de lectura* (*TarAct*) en las que los estudiantes plantearon preguntas de comprensión lectora acerca de textos que habían elegido ellos mismos previamente (véase ejemplo de *ActGP*, en Anexo XII)

- 4) Las *discusiones* en clase en las que los estudiantes planteaban *preguntas* a partir de cuatro de los textos propuestos por la profesora y las discutían en grupos.

A continuación, se describen estas herramientas una por una y se explican los motivos que llevaron a elegir las, no solo como actividades de aprendizaje, sino también como instrumentos de investigación; exploramos su potencial como fuentes de datos relevantes, y señalamos las limitaciones y cambios que fueron sufriendo durante el proceso de investigación.

### 5.3.1.1 Actividades de comprensión lectora

Ya se ha adelantado que los estudiantes leyeron en profundidad cinco textos durante el curso de la asignatura: cuatro de ellos propuestos por la docente durante el curso (*T1-T4*), y uno de ellos como parte del examen final (*TEx*). Cada uno de esos textos fue acompañado de una ficha de actividades con preguntas encaminadas a recoger las prácticas letradas de cada estudiante, así como a facilitar su comprensión inicial de cada texto.

En el caso de *T1-T4*, la profesora enviaba el texto y las preguntas por correo electrónico a los estudiantes, quienes realizaban esas actividades de manera autónoma antes de la siguiente clase y enviaban sus respuestas por correo electrónico también (sus respuestas se han registrado para su posterior análisis, como se explicará en el apartado 5.5.1.1). Una vez en clase, las respuestas se ponían en común<sup>21</sup>.

A continuación, presentamos con detalle los textos cuya lectura se propuso a los aprendientes, y el tipo de preguntas y actividades de comprensión lectora que los acompañaron.

#### a) Textos elegidos

Tanto por motivos pedagógicos, como de investigación, se procuró proponer la lectura de textos que pertenecieran a prácticas discursivas variadas. Se trató, en general, de textos

---

<sup>21</sup> Esta dinámica se siguió con la mayor parte con todos los aprendientes, a excepción de tres estudiantes (dos del GP, una del GG) que se ausentaron durante la mayor parte del curso para realizar prácticas profesionales y que no pudieron tomar parte en las puestas en común grupales. En su caso, sus respuestas fueron leídas por la profesora, que les proveyó de retroalimentación individual por escrito para solucionar sus problemas de comprensión.

multimodales extraídos de páginas web, y solían ir acompañados de imágenes e hipervínculos (excepto *T4*, como explicamos a continuación). Debido a que en las aulas no se contaba con ordenadores con acceso a internet, estos textos multimodales se adaptaron: la docente tomó capturas de pantalla y los acompañó de actividades, que compilaba en un documento de texto Word y enviaba a los estudiantes. Estos textos fueron los siguientes:

- Un cuento infantil (*T1*): se trató de un cuento de hadas publicado en una página web para padres y educadores
- Un texto de lectura perteneciente a un libro de texto de ELE (*T2*)
- Una entrada de blog (*T3*), publicado en una página asociada a la versión digital del periódico *La voz de Galicia*
- Una réplica en un debate político sobre inmigración (*T4*), pronunciado en el debate sobre el estado de la nación de 2006, en el Congreso del estado español. Es el único texto que, en su formato original, era audiovisual; a los aprendientes se les facilitó una transcripción del fragmento elegido por la profesora
- Un publibreporaje (*TE<sub>x</sub>*), publicado en una página web sobre novedades tecnológicas.

Conviene justificar las denominaciones que utilizamos para referirnos a estos textos: entendemos que algunas no son muy precisas, pero, dado que entendemos los géneros discursivos como prácticas sociales, nombramos cada uno siguiendo la denominación que le da la comunidad de hablantes. Así pues, en esta tesis, (y en las clases), nos referimos a ellos como “cuento infantil”, “texto en manual”, “entrada de blog”, o “réplica en debate político”, y no les damos una descripción científico-lingüística más precisa.

No obstante, conviene establecer una distinción entre aquellos géneros que tienen rasgos más fijos y reconocibles (como el cuento infantil, o la réplica en el debate), y aquellos otros que, en realidad, son soportes o espacios de publicación, más que géneros discursivos en sí mismos, como son el manual de ELE o la entrada de blog. El caso del texto en el manual constituye una narración en primera persona de la rutina de un personaje ficticio, por lo que podría pertenecer con más rigor al género del diario personal. La entrada de blog, por su parte, comparte muchos rasgos con los artículos de

opinión periodísticos, con fragmentos expositivos y narrativos<sup>22</sup> (si bien con un estilo más informal del que es habitual en la prensa escrita).

## b) Explotación didáctica

La idea de utilizar actividades de lectura como herramienta para promover un acercamiento crítico al texto no es nueva, como atestiguan los múltiples trabajos presentados en el marco teórico. Pero el modo concreto como se estructuraron las preguntas bebe de una propuesta didáctica concreta: la de Martín Peris y López Ferrero (2011), quienes, en el trabajo que se ha analizado con anterioridad, proponen el planteamiento de preguntas que faciliten la comprensión, respectivamente, de la *práctica social* en la que se inserta el texto, del *mensaje* y de los *rasgos formales*.

En las actividades de lectura de los cinco textos (*T1-T4* y *TEx*) se siguió un esquema muy parecido: se planteaban entre 10 y 15 preguntas agrupadas bajo los epígrafes “Significado”, “Práctica social” y “Lengua”, cada uno de los cuales estaba orientado a facilitar la comprensión del contenido, del contexto sociocultural y del sistema formal, respectivamente. En la medida de lo posible, las preguntas de los tres apartados buscaron un posicionamiento crítico por parte de los aprendientes. En la Tabla 7 se incluyen unos ejemplos del tipo de preguntas que acompañó a cada texto (para ver las fichas completas y las preguntas del examen, véanse los Anexos I y II).

Como se puede ver, algunas de las preguntas pueden parecer más ideológicamente cargadas que otras, y podría argumentarse que algunas de las preguntas (por ejemplo, la 2.4 de *T1*, o la 2.3 de *T4*) resultan tendenciosas. De hecho, todas las preguntas parten de un posicionamiento; conviene recordar aquí que esta investigación no aspira a ser ideológicamente neutral, sino que se plantea como objetivo el inspirar una conciencia crítica y transformadora entre los aprendientes-participantes, en la línea de otras investigaciones sociales de corte crítico (Mackey y Gass, 2005). En ese sentido, algunas de las actividades y preguntas reflejan el posicionamiento de esta autora (alineado en posiciones feministas y antirracistas), pero no aspiraban a adoctrinar a los estudiantes en esos principios ni a que adoptasen los mismos valores que la docente, sino a animarles a

---

<sup>22</sup> Como explicaremos en el Capítulo 6 (Análisis de datos), a la hora de establecer contrastes con las actividades que diseñaron los estudiantes, consideramos más importante centrarnos en estas secuencias expositivas y argumentativas, que son comunes también a algunos de los textos que eligieron los aprendientes, y por eso lo elegimos para dicho análisis.

comprender las ideologías de los textos que leyesen y a posicionarse coherentemente ante ellas. En la adopción de un posicionamiento coherente, los aprendientes podían compartir o criticar los presupuestos y valores de esta investigadora, pero su adhesión o no a estos no fue en ningún momento un criterio a la hora de evaluar su logro de prácticas críticas, sino otros relacionados con la calidad de su argumentación, la originalidad en sus ideas (que no “copiaran” ideas del texto o de la profesora en sus discursos), su distanciamiento o escepticismo a la hora de valorar las ideas de los textos y su capacidad de relacionarlos coherentemente con sus propias experiencias.

<b>Texto y género discursivo</b>	<b>Ejemplos de preguntas de <i>Significado</i></b>	<b>Ejemplos de preguntas de <i>Práctica social</i></b>	<b>Ejemplos de preguntas de <i>Lengua</i></b>
<i>T1</i> <i>La Bella Durmiente</i> (cuento infantil)	1.1. ¿Quiénes son los personajes del cuento? 1.2. Dibuja un esquema mostrando la relación entre ellos.	2.2. ¿Quiénes son los lectores ideales de este texto? 2.4. ¿Qué efecto crees que puede tener sobre los niños este cuento? ¿Y sobre las niñas?	3.1. ¿Cómo comienza este cuento? ¿Hay otras maneras de empezar los cuentos en español?
<i>T2</i> <i>El diario de Lucas</i> (texto de lectura en manual de ELE)	1.2. Rellena la tabla siguiente con las actividades que realiza Lucas cada día de la semana. 1.3. ¿Qué esperan los autores que pienses sobre la personalidad de Lucas?	2.2. ¿Qué estereotipos sobre los hombres y las mujeres latinos refuerza este texto?	3.1. ¿Qué conectores utiliza el autor para relacionar las siguientes frases? 3.2. ¿Qué relación hay, según el autor, entre a) ser española y b) bailar flamenco bien...?
<i>T3</i> <i>Diferencias entre China y Occidente</i> (entrada de blog)	1.1. Relaciona cada párrafo con su imagen correspondiente.	2.2. ¿Qué visión tiene el autor de la gente china? ¿Tú la compartes?	3.2. ¿Cuántos gentilicios utiliza el autor para referirse a la gente china? ¿Y a la gente occidental? ¿Qué conclusiones puedes sacar?
<i>T4</i> <i>Discurso M. Rajoy</i> (réplica en debate político)	1.1. ¿Qué dos temas trata este discurso? ¿Cuáles son las ideas principales sobre cada tema?	2.1. ¿Dónde se pronuncia este discurso? 2.3. ¿Cómo intenta influir este discurso sobre tu visión de las personas inmigrantes? ¿Lo consigue?	3.2. ¿Usa el autor un estilo objetivo? ¿O intenta provocar una emoción sobre los oyentes?
<i>TEx</i> : Examen <i>Aplicaciones para que mamá aproveche más su smartphone</i> (publireportaje)	1.1. Relaciona las aplicaciones con sus imágenes correspondientes. 1.3. ¿Por qué se publica el texto en esa fecha?	2.2. ¿Qué imagen tiene el autor sobre las madres? 2.3. ¿Crees que es una imagen realista?	3.2. ¿Para qué utiliza el autor los adjetivos en el texto?

Tabla 7 Ejemplos de preguntas de comprensión para *T1-TEx*

Las fichas de actividades se eligieron con un motivo pedagógico en mente: el de facilitar la comprensión del texto por parte de los aprendientes y el de ofrecerles un contexto para iniciar prácticas críticas antes de llegar al aula. Además, ofrecían la ventaja de dar voz a estudiantes que tendían a participar menos en clase. Pero, además de cumplir un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estas fichas funcionaron como potentes instrumentos de investigación, ya que pusieron de manifiesto las prácticas críticas individuales de los participantes, antes de contrastar sus puntos de vista con el de otros.

La principal limitación de estas actividades como instrumento de investigación radicó en que, para ofrecer datos interpretables, exigieron un nivel de dominio del español relativamente elevado por parte de los participantes. Además, en ocasiones el lenguaje de las tareas no siempre estuvo ajustado adecuadamente al nivel de comprensión de los estudiantes, lo que obligó a modificar y simplificar las instrucciones durante el curso. A pesar de ello, estos instrumentos proveyeron de datos ricos, que se describen con detalle en el apartado 5.5.1.1.

### 5.3.1.2 Redacción de ensayos reflexivos (*TarEns*)

La idea de recoger ensayos reflexivos redactados por los aprendientes para evidenciar sus prácticas críticas ha sido tomada de la investigación de Mei-yun Ko (2010) citada anteriormente. Los ensayos comparten con las fichas de lectura el mismo objetivo didáctico, es decir, promover la comprensión crítica de los textos. Pero también presentan una ventaja clara con respecto a aquellas, al favorecer reflexiones más libres y menos dirigidas por los presupuestos de la docente. En la investigación de Ko, los participantes demostraban poder verter una amplia variedad de observaciones críticas acerca de los textos que habían leído y de establecer relaciones creativas entre estos y sus propias ideas y experiencias previas, lo que hizo que se decidiera incluirlos tanto en la programación de clase, como entre los instrumentos de investigación (véase el Anexo IV para consultar el tipo de instrucciones que se dio a los estudiantes para orientar la redacción de los ensayos). Los ensayos reflexivos, al igual que las respuestas a las preguntas de comprensión lectora, eran enviados por correo electrónico por cada estudiante a la profesora, y esta los devolvía a través del mismo medio con comentarios evaluativos.

Sin embargo, en la práctica, los ensayos reflexivos no llegaron a producir datos tan ricos como se esperaba y por ello se decidió abandonar este instrumento.

### 5.3.1.3 Tarea de diseño de actividades de lectura (*TarAct*)

Otra de las tareas de aprendizaje que se utilizaron simultáneamente como instrumento de recogida de datos y herramienta de aprendizaje fue proponer a los estudiantes que diseñasen actividades de comprensión lectora a partir de un texto que eligieran ellos mismos. Esta actividad se realizó en la novena (GG) y undécima (GP) sesiones, para garantizar que los aprendientes se hubieran familiarizado con el modo de trabajo durante el curso.

Esta tarea se planteaba como objetivo identificar el tipo de preguntas críticas que los estudiantes podían formular por sí mismos. Su ventaja principal radicaba en la libertad que los aprendientes tuvieron para emprender prácticas críticas y, desde el punto de vista del proceso de aprendizaje, se consideró que podía tener un impacto positivo sobre su nivel de motivación e implicación. No obstante, la profesora propuso algunas condiciones para facilitar la realización de la tarea; en primer lugar, todos los textos debían pertenecer al mismo género discursivo, que propuso cada grupo, y cuyos rasgos se trabajaron en clase antes de que empezaran a buscar los textos (así, las tareas *ActGG* giraron en torno a noticias del corazón; y las de *ActGP*, en torno a críticas de cine). También se aconsejó que las preguntas de comprensión se agruparan en las categorías trabajadas durante el curso, es decir, “Significado”, “Práctica social” y “Lengua”. Por último, se pidió a los estudiantes que prepararan un solucionario que ayudara a sus compañeros a autoevaluar su comprensión del texto (en el Anexo III se puede ver una captura de pantalla de las instrucciones que recibieron los estudiantes del GP).

El principal inconveniente de esta tarea como instrumento de aprendizaje y de investigación radicó en que, al ser realizada una única vez durante el curso, algunos estudiantes no llegaron a dominar del todo la capacidad de plantear preguntas adecuadas que promovieran una comprensión global de los textos, y no tuvieron oportunidad de seguir mejorando.



#### 5.3.1.4 Discusiones en clase (*Disc*)

Las discusiones en el aula (*Disc*) se utilizaron como una herramienta de investigación que produjo dos tipos de datos: por una parte, textos o discusiones orales que mostraban las reflexiones y debates que tuvieron lugar en clase (*DOr*); por otra, las preguntas que los aprendientes plantearon ellos mismos para generar y animar las discusiones (*Preg*).

La idea de las discusiones en clase surge de una investigación en contexto universitario chino que ya hemos presentado (Ko, 2010), en la que la investigadora utilizó las discusiones entre cuatro estudiantes como una herramienta de investigación que le permitió acceder a las reflexiones críticas de aquellos. Aunque Ko no plantea estas discusiones en el aula, sino como parte de una entrevista en profundidad, esta investigadora consideró que el formato de la entrevista se podría adaptar a la dinámica de clase y que, en ese contexto, las discusiones también podían cumplir un papel importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por eso, inicialmente, se planteó integrarlas en la dinámica de clases, con el objetivo de que los aprendientes contrastaran puntos de vista a partir de preguntas abiertas y encaminadas a producir prácticas de literacidad crítica. También se propuso facilitar la participación asignando roles<sup>23</sup> a cada alumno dentro de subgrupos de entre cuatro y seis miembros.

Para que esta tarea de aprendizaje pudiese cumplir un papel como herramienta de investigación, se preveía grabar las discusiones de cada subgrupo de estudiantes tras la lectura de cada texto (*DOr*). Se esperaba que esta actividad permitiera mostrar cómo las prácticas críticas iban apareciendo en la interacción oral, observar cómo los participantes compartían y defendían puntos de vista y prácticas heterogéneas, y también dar voz a aprendientes cuyas habilidades escritas no les permitieran presentar reflexiones críticas con claridad.

No obstante, este plan inicial sufrió cambios, y se decidió dejar de grabar las discusiones en clase, por motivos que explicaremos en el siguiente apartado. En su lugar, se decidió seguir utilizando las discusiones en clase como un instrumento de investigación, pero

---

<sup>23</sup> En el plan de trabajo inicial, pensábamos utilizar una variante del modelo de roles impulsado por Harvey Daniels y adaptado en el trabajo de Mei-yun Ko (2010, p. 251) en el que los estudiantes dentro de cada grupo desempeñan funciones específicas, como resumir el texto y dar inicio a la discusión (*summarizer*), plantear preguntas y cuestionar las afirmaciones de otros (*challenger*), establecer relaciones entre el texto y experiencias personales o el conocimiento del mundo propios (*connector*) y resumir las reflexiones del grupo para presentarlas al resto de la clase (*wrapper*).

recabando datos diferentes: en este caso, las preguntas que los propios estudiantes planteaban para interrogar críticamente los textos (*Preg*). A partir de la lectura de *T3* (una entrada de blog titulada *Diferencias entre China y Occidente*) durante la sexta semana, se propuso a los estudiantes que fueran ellos quienes prepararan preguntas para proponérselas a sus grupos de trabajo y discutir las en clase. Estas preguntas eran diferentes de las que se respondían como deberes: debían ser más abiertas, debían admitir varias respuestas posibles y debían promover una reflexión más profunda del texto. Además, no se debían contestar por escrito, sino que debían ser debatidas en grupos pequeños. Entre cuatro y seis personas, los estudiantes decidían qué preguntas de todas las que habían llevado a clase querían discutir, y después compartían sus reflexiones con el resto de la clase (véase el Anexo V).

Al igual que la tarea anterior *TarAct*, esas preguntas tienen el potencial de arrojar luz sobre el tipo de prácticas críticas que los participantes llevan a cabo cuando la docente no dirige sus reflexiones, y se consideró que podían generar datos ricos para esta investigación. Por ello, se les pidió que, después de las discusiones, enviaran por correo las preguntas que habían planteado y, en ocasiones, incluyeran un breve resumen de las opiniones vertidas en sus grupos. En las ocasiones en que no hubo tiempo para terminar las discusiones en grupo, escribieron las preguntas y esbozaron una respuesta con sus propias reflexiones en un documento de texto, que enviaron por correo electrónico a la profesora.

Además de recoger las preguntas que plantearon los estudiantes en el aula, se han recogido las preguntas que plantearon en el examen ante el texto que se les propuso (ver en el Anexo II la cuarta pregunta del examen final). Resulta evidente que, pedagógicamente y discursivamente, las preguntas que los aprendientes plantearon en el examen cumplen un objetivo muy diferente de las que formularon en clase, ya que las primeras no servían para llevar a cabo una discusión genuina, sino para que la profesora evaluase su capacidad crítica. No obstante, se ha decidido incluirlas en esta investigación porque ofrecen datos relevantes acerca de las prácticas críticas que genera cada género discursivo, así como acerca de la evolución que siguieron los aprendientes durante la intervención didáctica.

A pesar del enorme potencial de las preguntas como datos para la investigación, también plantearon algunas dificultades. Por un lado, debido al dominio de lengua desigual entre los estudiantes, en algunos casos no siempre estaba claro qué querían preguntar; por otro,

no todas sus preguntas eran de reflexión crítica ya que, en algunas ocasiones, los aprendientes formularon preguntas que podrían clasificarse como de comprensión literal o básica del texto. Además, en otras ocasiones, un participante podía llegar a formular preguntas de carácter crítico, pero sus respuestas evidenciaban su incapacidad para llevar a cabo dicha práctica crítica. Estas dos circunstancias, reveladoras en sí mismas, serán analizadas en la siguiente parte del trabajo. A pesar de ello, otros participantes y preguntas sí evidenciaron aproximaciones críticas exitosas, tal y como se explica más adelante.

### 5.3.2 Instrumentos de investigación sobre enseñanza y aprendizaje

En el apartado anterior se ha intentado ofrecer una panorámica de los instrumentos que se utilizaron para recoger textos producidos por los participantes. Hemos intentado dar cuenta del tipo de instrumentos, de su variedad y de las razones que nos han llevado a elegirlos. Las cantidades exactas de textos se especificarán en el apartado 5.5, y el análisis de los mismos constituirá la base para dar respuesta a las preguntas en torno a las prácticas críticas de esos estudiantes en el Capítulo 7 (Discusión de resultados).

Pero los textos de los aprendientes no son los únicos datos que se recogieron durante la investigación; también consideramos que era necesario llevar un registro, en la medida de lo posible, de las circunstancias de enseñanza y aprendizaje en las que tuvo lugar la investigación y que en ningún caso pueden reducirse a la programación y los materiales didácticos elegidos por la docente.

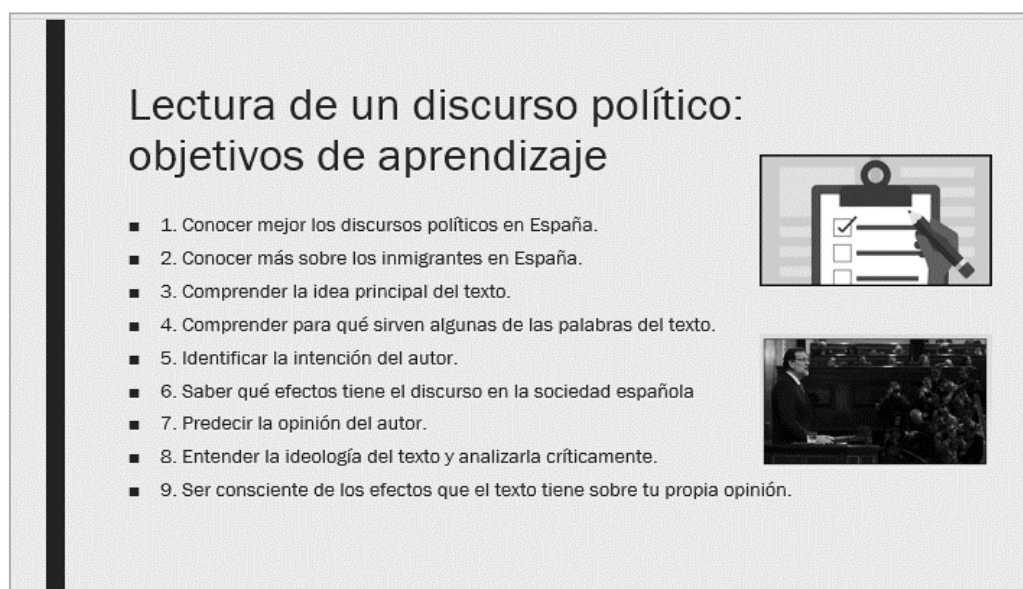
Es por esta razón por la que en este apartado procedemos a presentar las herramientas que se utilizaron para recoger esos otros datos: aquellas que pueden ofrecer más información sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Los instrumentos que vamos a presentar no contribuyen de manera directa a dar respuesta a las preguntas de investigación de esta tesis, pero sí pueden arrojar luz sobre las perspectivas de la docente y de los estudiantes, pueden explicar aspectos relacionados con el proceso de enseñanza, y, en definitiva, pueden generar conocimiento útil para la comunidad ELE.

#### 5.3.2.1 Actividades de autoevaluación de los estudiantes (*ActAut*)

La autoevaluación está reconocida en el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (Consejo de Europa, 2001) como una herramienta que puede tener un papel clave

en la motivación, por cuanto “ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una manera eficaz” (*ibídem*, p. 192); asimismo, el MCER señala que puede resultar un “complemento eficaz de las pruebas [...] que realiza el profesor” cuyo grado de precisión va ligado al uso de descriptores claros que estén relacionados con áreas de dominio específicas (*ídem*). En este sentido, recomienda que las parrillas de autoevaluación tengan un número de ítems limitado (entre 10 y 20), y que los descriptores sean sencillos (Consejo de Europa, 2018, pp. 42-43). En el diseño de nuestras parrillas de autoevaluación se procuró garantizar esa concreción y sencillez: los ítems están expresados en un lenguaje sencillo y conocido por los estudiantes, no superan la decena, y están ligados a los objetivos de aprendizaje previamente negociados con los estudiantes. Esperábamos así que los participantes pudieran tomar conciencia de qué conocimientos y competencias nuevas habían incorporado, y cuáles no.

Se decidió por lo tanto empezar a incorporar a las actividades de prelectura la negociación conjunta con los aprendientes de los objetivos de aprendizaje, y así se hizo a partir del trabajo acerca de la réplica en el debate político (*T3*) con el grupo grande. Esos objetivos abarcaban aspectos diversos que iban desde la adquisición de conocimientos sobre el área temática del texto, hasta la capacidad de reconocer rasgos de la práctica discursiva, así como la incorporación de ciertas prácticas concretas de literacidad crítica, tal y como se puede ver en la Figura 3:



**Lectura de un discurso político:  
objetivos de aprendizaje**

- 1. Conocer mejor los discursos políticos en España.
- 2. Conocer más sobre los inmigrantes en España.
- 3. Comprender la idea principal del texto.
- 4. Comprender para qué sirven algunas de las palabras del texto.
- 5. Identificar la intención del autor.
- 6. Saber qué efectos tiene el discurso en la sociedad española
- 7. Predecir la opinión del autor.
- 8. Entender la ideología del texto y analizarla críticamente.
- 9. Ser consciente de los efectos que el texto tiene sobre tu propia opinión.

The slide includes two icons: one of a clipboard with a checklist and a pen, and another of a person speaking at a podium in a classroom setting.

Figura 3 Objetivos de aprendizaje de *T3* negociados con los aprendientes (diapositiva en presentación *Powerpoint*)

Esos objetivos de aprendizaje estaban ligados a los ítems de las parrillas de evaluación, en las que se pedía a los alumnos que reflexionasen sobre su grado de dominio de cada objetivo de aprendizaje, y aportasen evidencias del mismo (en la Figura 4 se puede ver un esquema de las actividades de autoevaluación *ActAut*, y en el Anexo VI, capturas de pantalla de los objetivos de aprendizaje y modelos de parrillas de autoevaluación utilizados).

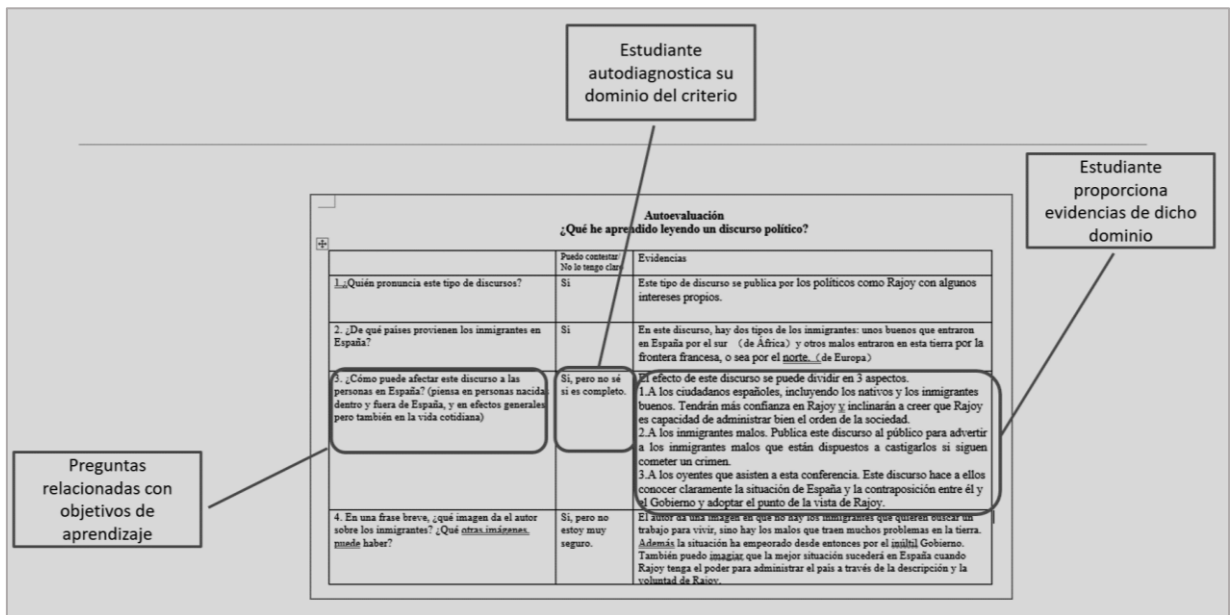


Figura 4 Esquema de las parrillas de autoevaluación (*ActAut*)

### 5.3.2.2 Modelo de notas de campo de la investigadora (*ModNot*)

Este constituye el primer instrumento que no recoge datos de los alumnos y que no cumple una función de aprendizaje, ya que fue utilizado por la investigadora durante las clases, para anotar observaciones de los eventos ocurridos durante cada sesión. Las notas de campo son un instrumento más establecido que los que se han explicado hasta ahora y están ampliamente reconocidas dentro del campo de la investigación cualitativa y, específicamente, etnográfica. Han sido, junto con el diario de campo, el principal instrumento de investigación usado por los antropólogos sociales, quienes las han utilizado como una manera más fácil e inmediata de registrar eventos que el diario. Así pues, en su origen, las notas de campo están ligadas íntimamente a la disciplina

antropológica, pero también han sido adaptadas para el uso educativo desde la investigación-acción.

El modelo de notas de campo que se utilizó estuvo inspirado por la propuesta de Wallace (1998), quien describe las notas de campo como una herramienta que permite registrar de manera rápida aspectos concretos de las clases para generar posteriormente reflexiones que conduzcan a la mejora educativa (Wallace, 1998, p. 58). El modelo que diseñamos estaba pensado, en consecuencia, para facilitar su uso por la docente investigadora de manera que obstruyera lo menos posible en la clase. Tenía espacios para tomar notas rápidas sobre los problemas que surgieron en las clases (en la parte inferior) y las preguntas planteadas por los estudiantes, así como tablas para monitorizar qué estudiantes integraban cada grupo, y las prácticas críticas que tenían lugar en clase, como se puede ver en el Anexo VII. El uso de las notas ayudó a identificar áreas problemáticas durante el curso (como la gestión del tiempo o la necesidad de mejoras en el sistema de evaluación), y a implementar cambios en la dinámica de las clases.

### 5.3.2.3 Modelo de cuestionario de evaluación sobre la asignatura (*ModCuest*)

Además de las perspectivas de la docente investigadora acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, se quiso contar con la perspectiva émica de los otros participantes en el proceso: la de los aprendientes. De cara a la investigación, interesa conocer cuál es su perfil lector, sus experiencias educativas y, por supuesto, sus impresiones sobre la asignatura, de manera que, junto con la perspectiva de la docente, puedan informar futuras mejoras a la propuesta didáctica que se ha utilizado en esta tesis.

El cuestionario constó de 10 preguntas abiertas sobre las experiencias de lectura formal e informal de los aprendientes, y sobre el contenido y dinámica de la asignatura de Lectura V (ver Anexo VIII). Para intentar paliar el efecto intimidatorio provocado por la relación de poder que tenía con los participantes, la investigadora decidió que el cuestionario no se administrara durante el curso ni antes de los exámenes, para que los estudiantes no interpretaran que se trataba de una tarea obligatoria ni de que podía influir sobre su evaluación. Se envió por correo una vez finalizada la asignatura, y se presentó como una actividad opcional que podría ayudar a llevar a cabo la investigación, sin ningún tipo de consecuencia para ellos.

### 5.3.3 Cambios en el proceso de recogida de datos

Tras haber presentado los instrumentos utilizados para recoger datos en esta investigación, y antes de presentar la cantidad y muestras concretas que se han recogido, merece la pena reflexionar brevemente sobre cómo fue el proceso de recogida. Tal y como se ha adelantado previamente, los instrumentos de recogida y la dinámica docente fueron cambiando durante el proceso de investigación, debido en parte a necesidades prácticas y, en ocasiones, a cuestiones de fondo relacionadas con la docencia y la investigación que se iban identificando durante el proceso.

En este trabajo no consideramos la modificación de los planes iniciales como un fracaso, sino como parte constituyente del proceso de investigación, de manera coherente con el marco de la investigación-acción que hemos presentado con anterioridad. Lo que resulta característico en este caso es que no se esperó a llegar a la mitad del curso para implementar mejoras, sino que se fueron incorporando inmediatamente después de haber sido identificadas. La Figura 5 muestra de manera esquemática los cambios que se llevaron a cabo durante el proceso durante las 14 semanas de docencia, y que justificamos a continuación.

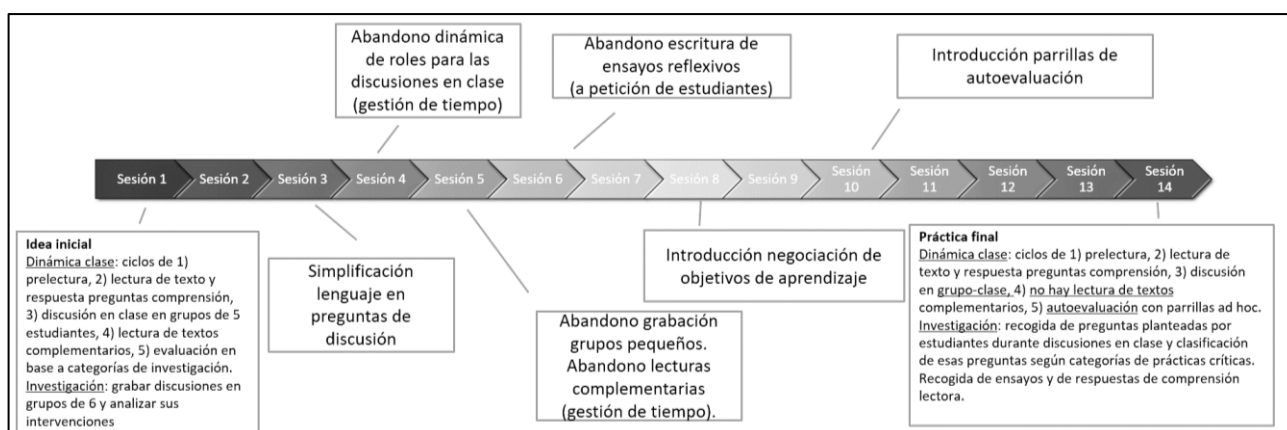


Figura 5 Cambios incorporados durante el curso

Una de las primeras modificaciones que se introdujeron fue la simplificación del lenguaje instruccional que acompañaba a las actividades de comprensión lectora (*T1-T2*), de las tareas de ensayos reflexivos (*TarEns*) y de las instrucciones en clase (*Disc*): en las

primeras sesiones<sup>24</sup> se hizo evidente que no todos los alumnos podían comprender qué se esperaba de ellos en dichas actividades, lo que impulsó a la investigadora a adaptar y simplificar las preguntas que planteaba en clase, así como las instrucciones. Estos cambios se incorporaban de manera inmediata en el aula cuando los estudiantes pedían ayuda o mostraban su incompreensión, y se tenían en cuenta en la administración de tareas siguientes, para evitar problemas similares.

La gestión de las discusiones fue uno de los aspectos que se empezaron a modificar antes: en torno a la tercera semana de curso se procedió a abandonar la dinámica de roles que se esperaba utilizar en las discusiones en clase. Ya hemos explicado en el apartado anterior el tipo de roles que se esperaba adjudicar y los motivos para ello, pero se decidió prescindir de esta forma de trabajo, ya que, por una parte, la gestión de la asignación de roles tomó más tiempo del esperado en las primeras sesiones y, por otra, se observó que en el GP los estudiantes no necesitaban una estructuración tan rígida para participar libremente en clase<sup>25</sup>. En retrospectiva, esta decisión pudo haber sido adecuada a las necesidades del GP, pero no del GG, donde el desequilibrio en la participación era mayor, especialmente en la segunda mitad del curso. Las diferencias entre ambos grupos y cómo pudo afectar el tamaño al proceso de aprendizaje y las prácticas críticas serán temas que exploraremos en más profundidad en la siguiente parte de esta tesis.

Con respecto al proceso de investigación, se decidió dejar de grabar las discusiones en grupos pequeños porque los estudiantes tendían a utilizar el mandarín como lengua de comunicación, y el nivel de dominio de la investigadora no es suficiente como para poder comprender y analizar de manera detallada y rigurosa su discurso en esas circunstancias. La ausencia de estos datos orales se esperaba compensar con la recogida de las preguntas planteadas por los propios estudiantes, tal y como se ha explicado en el apartado anterior.

La docente también abandonó la implementación de los ensayos reflexivos (*TarEns*) como instrumentos de investigación y de enseñanza, debido a que su uso no produjo datos tan ricos como se esperaba. Al comienzo, se procuró dar instrucciones abiertas que permitieran a los estudiantes escribir de manera libre sus reflexiones en torno al texto, incorporando lo que otros compañeros habían aportado en las discusiones en clase y

---

<sup>24</sup> Las dificultades de los participantes a la hora de comprender lo que se esperaba de ellos quedaron registradas en las notas de campo de la primera y segunda sesiones con GP, y en la primera con GG.

<sup>25</sup> Tal y como quedó reflejado en las notas de campo de la sesión segunda con GG y la primera con GP.



estableciendo relaciones entre el texto propuesto, y sus propias experiencias y conocimientos. Y, si bien algunos participantes pudieron cumplir este objetivo con relativo éxito, otros solicitaron ayuda o expresaron incompreensión ante las demandas de la tarea, por lo que se procedió a andamiarla, ofreciendo unas instrucciones un poco más detalladas en las que se sugerían temas o líneas de reflexión. Este procedimiento tuvo como consecuencia que muchos aprendientes siguieran ciegamente las sugerencias como si fueran un guion cerrado, y no establecieran conexiones entre el texto y sus conocimientos previos. El hecho de que este instrumento no estuviera produciendo datos tan ricos como se esperaba, junto con la queja expresada por algunos estudiantes de que la carga de trabajo de la asignatura estaba siendo excesiva<sup>26</sup>, llevó a esta investigadora a decidir prescindir de los ensayos reflexivos a partir de la sexta semana del curso.

Sin embargo, no todos los cambios consistieron en prescindir de dinámicas previstas; también incorporaron cambios creativos a la investigación y a la dinámica de clases. Ese fue el caso de las parrillas de autoevaluación, que no formaban parte del plan inicial, pero se incorporaron entre la octava y décima semanas del curso como una herramienta docente cuando la investigadora percibió que la retroalimentación que daba a los estudiantes (en forma de comentarios evaluativos por escrito a sus respuestas y ensayos) no estaba siendo efectiva. Esos comentarios procuraban resaltar y alabar las prácticas letradas y críticas exitosas de los estudiantes, a la vez que animaban a profundizar en respuestas demasiado superficiales o que no hubieran intentado comprender críticamente los textos. Pero, después de las primeras semanas de curso, se observó que estos comentarios no parecían tener efecto sobre la producción oral y escrita de los estudiantes en prácticas subsiguientes, por lo que se llegó a la conclusión de que era necesaria otra herramienta que permitiera a los aprendientes (y a la profesora) tomar una mayor conciencia de los objetivos de aprendizaje, y de los criterios de evaluación que se estaban aplicando a las tareas del curso. Se decidió, por lo tanto, empezar a incorporar a las actividades de prelectura la negociación conjunta con los aprendientes de los objetivos de aprendizaje, y así se hizo a partir del trabajo acerca de la réplica en el debate político (*T3*) con el GG en la octava semana del curso.

Por último, el modo de recoger las impresiones de los aprendientes también sufrió alteraciones durante la investigación. En un principio, se consideró realizar entrevistas en

---

<sup>26</sup> Registradas en las notas de campo de la sesión quinta con GG.

profundidad a mitad del curso con un número limitado de informantes, pero la investigadora temió que la elección de unos pocos estudiantes pudiera ser interpretada como favoritismo por el resto y que eso influyera negativamente sobre las clases y la investigación. Por ello, se decidió sustituir las entrevistas en profundidad por un cuestionario que, aunque está asociado al método de investigación cuantitativo, tuvo la ventaja en nuestro caso de no perjudicar la relación de la profesora con los estudiantes y de los estudiantes entre ellos.

La serie de modificaciones y cambios que han experimentado los instrumentos de investigación muestra el carácter flexible y abierto de este tipo de investigación cualitativa, centrada en la acción docente. Estas modificaciones son, como hemos adelantado antes, síntoma de la capacidad de la investigación-acción para detectar e incorporar necesidades inesperadas que surgen durante el proceso, sin perder de vista el objetivo último que, en este caso, radica en el desarrollo de prácticas críticas de literacidad por parte de los aprendientes. Sin embargo, la consecución de los objetivos de investigación y la recogida de datos no está por encima de cualquier otra consideración; en la investigación cualitativa es también necesario tener en cuenta los límites éticos que es necesario imponer en cualquier proceso de recogida de información, y eso es lo que se hará a continuación.

## 5.4 Consideraciones éticas

La necesidad de incorporar límites éticos y el reconocimiento de la responsabilidad que el investigador tiene de proteger a los participantes comienza históricamente en el ámbito científico experimental y, en concreto, en la investigación médica. Su primera manifestación moderna está en el Código de Núremberg de 1949 que obliga, entre otras cosas, a obtener siempre el consentimiento voluntario de los participantes en cualquier tipo de investigación médica y a evitar el daño físico o mental de los mismos. Y, aunque en las investigaciones en contextos educativos hay una posibilidad mucho menor de que los participantes sufran física o psicológicamente, sí es necesario prever y limitar los efectos negativos que su participación en proyectos de investigación pueda entrañar para ellos, y de garantizar que toman parte en el estudio de manera verdaderamente voluntaria.

En lo que respecta a este estudio, el primer requisito no supone un reto excesivo, ya que hay maneras sencillas de limitar esos posibles perjuicios, que explicamos más adelante.

Sin embargo, la necesidad de garantizar el carácter voluntario de la colaboración sí podía llegar a ser una cuestión complicada, dado que la investigadora fue también la profesora de los participantes y mantenía una relación de relativa autoridad con ellos. Por ello, en este apartado se van a analizar las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta durante la investigación, en dos aspectos: de una parte, presentaremos cómo intentamos conseguir la participación de los estudiantes y garantizar su carácter voluntario; a continuación, se reflexionará brevemente sobre cómo se intentó prever y controlar los posibles perjuicios que la investigación podría conllevar para los participantes.

#### 5.4.1 Participación voluntaria y consentimientos informados

Uno de los rasgos del paradigma cualitativo de investigación es que siempre toma en consideración cómo afecta la presencia del investigador al comportamiento de los participantes y, “aunque [...] no puede eliminar sus efectos sobre las personas que estudia, sí intenta paliar o controlar dichos efectos o, al menos, comprender cuáles son al interpretar los datos” (Emerson, 1983, en Taylor, Bogdan y De Vault, 2016, p. 19). Esto es inevitable en el trabajo de campo cuando el observador es ajeno a la situación social que estudia, pero es todavía más pronunciado cuando la investigadora ya tiene una relación social codificada y de mayor poder con respecto a los participantes.

Durante la investigación (y fuera de ella), esta investigadora ha intentado fomentar el aprendizaje desde un enfoque más igualitario, que dé autonomía a los aprendientes en su aprendizaje y, en el plano personal, les ha tratado con respeto y en términos de igualdad. Ha intentado controlar su posición de autoridad animando a la participación de los estudiantes y valorando sus intervenciones como opiniones de personas independientes y merecedoras de consideración. No obstante, la educación formal en un contexto institucional, por igualitaria que intente ser, lleva incorporada de manera inherente una relación desigual de poder, por cuanto presupone un desequilibrio entre el profesor como poseedor de conocimiento y el estudiante como sujeto desposeído, relación que ha sido denominada como “violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1977). Esta desigualdad de poder, incluso cuando no es explicitada por los estudiantes, se refleja en aspectos prácticos y concretos (desde la ocupación del espacio hasta la realización de exámenes) que sí les recuerdan qué posición relativa ocupan en la dinámica de poder.

Como hemos dicho, en el curso de las clases hemos intentado controlar esa desigualdad de poder dentro de lo posible, modificando la disposición del mobiliario de clase para crear grupos de trabajo o dando más tiempo a las intervenciones de los estudiantes cuando era posible. Otros aspectos institucionales quedaron fuera del control de esta profesora (como la exigencia de realizar un examen final), y no se pudieron modificar. Pero esa desigualdad de poder juega un papel también en el modo como se llevó a cabo la investigación, y se quiso evitar que los aprendientes se sintiesen obligados a tomar parte en la investigación solo porque esta fuese propuesta por su profesora.

Para intentar asegurarnos de que su participación fuese lo más voluntaria posible se procuró darles toda la información necesaria sobre el proyecto (sin que perjudicase a la investigación) y dejar lo más claro posible que su participación no estaría ligada en ningún momento a la evaluación de la asignatura y que no era de ningún modo obligatoria.

Con este objetivo se diseñó una hoja de consentimiento informado, herramienta típica en las investigaciones de carácter tanto experimental como cualitativo. Estos documentos, para cumplir su papel como garantes de la protección de los participantes deben satisfacer, según Mackey y Gass, tres requisitos: proveer de suficiente *información*, garantizar la *comprensión* por parte del participante potencial y asegurar la participación *voluntaria* (Mackey y Gass, 2005, p. 28).

Con respecto a la cantidad de información, se intentó explicar de manera clara cuáles serían los métodos de recogida de datos, a través de sus deberes e intervenciones en clase, y el uso que se haría de la información, esto es, para la preparación de una tesis doctoral y posible presentación en artículos académicos y conferencias. Asimismo, se les garantizó total anonimidad y se les informó de que la participación en la investigación no influiría sobre sus resultados en la asignatura. No se dio información detallada sobre el objeto de estudio, sino solo una descripción general del proyecto, haciendo referencia al estudio de la comprensión lectora en ELE, y evitando el uso de los conceptos “lectura crítica” o “literacidad crítica”. Consideramos que esta omisión era necesaria porque se temía que el conocer el objetivo concreto pudiera afectar a las prácticas de los estudiantes. Por otra parte, valoramos que su ignorancia sobre el objeto específico de investigación no supondría un conflicto ni entrañaría perjuicio alguno para los participantes.

Esta información se plasmó en la hoja de consentimiento informado que se puede consultar en el Anexo IX y, como se puede ver ahí, se procuró utilizar un lenguaje lo más sencillo posible para que los estudiantes pudieran comprenderlo. Además, para asegurarnos de que la presentación de la investigación y el contenido de la hoja quedaran claras, se dedicó una parte de la primera clase de la asignatura a explicarlos, con la ayuda de una presentación en *Powerpoint* que resumía los puntos clave, y se dio la oportunidad de que los estudiantes plantearan preguntas, que fueron respondidas de manera clara y honesta.

Por último, para intentar limitar la influencia de la relación de autoridad y garantizar que su participación fuera lo más voluntaria posible, se les pidió que no firmaran ni entregaran la hoja de consentimiento informado inmediatamente, sino que la leyeran fuera de clase y la firmaran solo si así lo deseaban (algo que hicieron todos los estudiantes). También se intentó evitar la coerción con la distribución e implementación de los cuestionarios, como hemos explicado anteriormente, prestando atención al momento de recogida, que tuvo lugar dos semanas después del cierre de actas, una vez la asignatura y la evaluación habían acabado.

#### 5.4.2 Prevención de perjuicios derivados de la participación

Aunque no se prevé que los participantes puedan derivar ningún daño de su participación en esta investigación, se ha procedido a anonimizarlos en la redacción de esta tesis, y en la presentación de resultados que ha tenido y tendrán lugar en artículos escritos y conferencias. La razón para esta anonimización en investigaciones en el ámbito educativo radica en que, si las opiniones que vierten los participantes se hacen públicas (aunque sea en ámbitos académicos cerrados) y son identificados, quizás podría conllevar consecuencias negativas para sus vidas profesionales o personales (Mackey y Gass, 2005, p. 45). Por ello, aunque no se espera que estos aprendientes puedan ser identificados por los lectores de este trabajo o asistentes a conferencias, se ha procedido a sustituir sus nombres por seudónimos que les garanticen el anonimato.

El criterio a la hora de anonimizar ha sido el siguiente: a los seis participantes principales de la investigación se les ha dado nombres en español, diferentes de los que ellos mismos

usaban en las clases<sup>27</sup>. Al resto, cuando se haga el registro de corpus recogidos, se les ha adjudicado un código alfanumérico que indica su pertenencia a un grupo u otro, como GP6 o GG18.

Cuando analicemos las discusiones orales, se prescindirá de estos códigos y se les dará un nombre alternativo a aquellos estudiantes cuya producción se cite en la tesis, aunque no formen parte del grupo de seis participantes seleccionados.

## 5.5 Datos: corpus recopilados

Tras haber hecho explícitos los instrumentos de investigación que se han utilizado en la elaboración de esta tesis, en este apartado procedemos a detallar el tipo y cantidad de datos que se han recogido usando dichos instrumentos. En las páginas siguientes, las Tablas 8 y 9 recogen, por un lado, los *instrumentos* de investigación utilizados que ya hemos presentado y que se pueden ver en las columnas de color gris claro; por otro lado, en las columnas más oscuras, se muestra el tipo de *datos* que produjo cada uno de esos instrumentos, así como las cantidades exactas que se han recogido, y que se detallan en los apartados siguientes. Los instrumentos y datos se han ordenado cronológicamente en la medida de lo posible, de manera que los primeros que aparecen tienden a ser los primeros que se implementaron o recogieron.

---

<sup>27</sup> En las carreras de lenguas extranjeras en las universidades de China es común que los estudiantes adopten un nombre de la lengua meta, que los profesores utilizan para dirigirse a ellos. Estos nombres no suelen guardar relación con sus nombres chinos (aunque algunos intentan buscar nombres cuyo significado sea similar al de sus nombres reales, como “Lluvia”, o que guarden similitud fonética con ellos).

Instrumentos		Datos					Nº total
Instrumentos	Códigos	Tipo de datos	Códigos	Formato	Cantidad de textos y autores		
					GP	GG	
Actividades de comprensión lectora	<i>T1</i>	Respuestas a <i>T1</i>	<i>Resp1</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	16/16	29/30 Todos menos GG5	225 Resp
	<i>T2</i>	Respuestas a <i>T2</i>	<i>Resp2</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	16/16	29/30 Todos menos GG14	
	<i>T3</i>	Respuestas a <i>T3</i>	<i>Resp3</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	15/16 Todos menos GP5	28/30 Todos menos GG5 y GG22	
	<i>T4</i>	Respuestas a <i>T4</i>	<i>Resp4</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	16/16	30/30	
	<i>TEx</i>	Respuestas a <i>TEx</i>	<i>RespEx</i>	Escritas a mano y escaneadas ( <i>PDF</i> )	16/16	30/30	
Redacción de ensayos reflexivos	<i>TarEns</i>	Ensayos sobre <i>T1</i>	<i>Ens1</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	15/16 Todos menos GP3	28 Todos menos GG22 y GG25	104 Ens
		Ensayos sobre <i>T2</i>	<i>Ens2</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	16/16	29/30 Todos menos GG5	
		Ensayos sobre <i>T3</i>	<i>Ens3</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	16/16	-	
Tarea de diseño de actividades de lectura	<i>TarAct</i>	Actividades diseñadas en GP (críticas de cine)	<i>ActGP</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	8/9 Todos menos GP15	-	19 Act
		Actividades diseñadas en GG (noticias del corazón)	<i>ActGG</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	-	11/11	
Discusiones en clase	<i>Disc</i>	Preguntas	<i>Preg3</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	19 Todos	19 Todos menos GG5	234 Preg
			<i>Preg4</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	43 Todos	61 Todos menos GG5, GG12, GG16, GG22, GG25, GG27 y GG30	

			<i>PregEx</i>	A mano y escaneado ( <i>PDF</i> )	32 Todos	60 Todos	
		<b>Discusiones orales</b>	<i>DOr1</i>	Grabado en MP3 y transcrito	-	11 min 9 s GG15 y GG17	10 <i>DOr</i> 3 h 59 m 13 s de grabación
			<i>DOr2</i>	Grabado en MP3 y transcrito	10 min 53 s GP4, GP5, GP15	-	
			<i>DOr3</i>	Grabado en MP3 y transcrito	15 min 16 s GP4, GP5, GP11, GP13	-	
			<i>DOr4</i>	Grabado en MP3 y transcrito	55 min 28 s GP3, GP4, GP8, GP11, GP12, GP13, GP15, Blanca, Elena.	-	
			<i>DOr5</i>	Grabado en MP3	-	8 min 4 s GG16, Mónica, Iker, Violeta	
			<i>DOr6</i>	Grabado en MP3	44 min 34 s GP3, GP10, GP14	-	
			<i>DOr7</i>	Grabado en MP3	-	35 min 45 s GG2, GG4, GG6, GG9, GG15, GG16, GG29, Iker, Violeta	
			<i>DOr8</i>	Grabado en MP3	17 min 8 s Elena y otros	-	
			<i>DOr9</i>	Grabado en MP3	-	27 min 25 s Mónica y otros	
			<i>DOr10</i>	Grabado en MP3	13 min 31 s GP4, GP14, Lucía		



<b>Actividades de autoevaluación</b>	<i>ActAut</i>	<b>Parrillas de autoevaluación sobre T3</b>	<i>AutEv3</i>	Escritas a mano y escaneadas ( <i>PDF</i> )	-	30/30	115 <i>AutEv</i>
		<b>Parrillas de autoevaluación sobre T4</b>	<i>AutEv4</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	16/16	25/30 Todos menos GG5, GG8, GG22, GG25 y GG27	
		<b>Parrilla de autoevaluación sobre ActGP</b>	<i>AutEvGP</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	16/16	-	
		<b>Parrilla de autoevaluación sobre ActGG</b>	<i>AutEvGG</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	-	28/30 Todos menos GG8 y GG12	
<b>Modelo de cuestionario</b>	<i>ModCuest</i>	<b>Cuestionarios de evaluación</b>	<i>Cuest</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	7/16 GP2, GP8, GP13, GP14, GP16, Lucía, Blanca.	21/30 GG1, GG2, GG3, GG4, GG6, GG7, GG8, GG9, GG10, GG11, GG13, GG14, GG15, GG17, GG18, GG23, GG24, GG25, Mónica, Iker, Violeta.	28 <i>Cuest</i>
<b>Nº total de textos</b>							735

Tabla 8 Instrumentos de investigación y datos recogidos

Además de estos datos provenientes de los participantes, la investigadora redactó 24 notas de campo:

<b>Instrumentos</b>		<b>Datos</b>					<b>Total</b>
<b>Modelo de notas de campo</b>	<i>ModNot</i>	<b>Notas de campo</b>	<i>NotCam</i>	Electrónico ( <i>Word</i> )	13 sobre las clases con GP Escritas por la investigadora	11 sobre las clases con GG. Escritas por la investigadora	24 <i>NotCamp</i>

Tabla 9 Datos provenientes de la docente-investigadora

### 5.5.1 Textos producidos por los estudiantes

A partir de los instrumentos de investigación que hemos presentado en el epígrafe 5.3, se recabaron los siguientes textos producidos por los estudiantes:

- 1) Sus *respuestas* a las preguntas de comprensión lectora planteadas para cada uno de los cinco textos propuestos por la docente durante el curso *T1-TEx*
- 2) Los *ensayos* reflexivos que los estudiantes redactaron a partir de la lectura de los tres primeros textos y de las indicaciones de las tareas *TarEns*
- 3) Las *actividades diseñadas por los estudiantes* a partir de textos elegidos por sí mismos como parte de las tareas de *TarAct*
- 4) Las *preguntas* para la discusión que los aprendientes plantearon a partir de tres de los textos propuestos por la profesora durante las discusiones en clase *Disc*
- 5) El *discurso oral* producido por los estudiantes en el mismo marco de *Disc*

En los epígrafes siguientes se presentan muestras del tipo de textos que se recogieron y detallamos las cantidades exactas de textos recogidos, para su posterior análisis.

#### 5.5.1.1 Textos escritos

##### a) Respuestas a ejercicios de comprensión lectora (*Resp1-Resp4* y *RespEx*)

Los instrumentos *T1-L4* y *TEx*, esto es, las actividades de comprensión lectora a las que los aprendientes respondieron por escrito de manera individual, han proporcionado más de 200 documentos de respuesta, a los que a partir de ahora se aludirá con los códigos *Resp1*, *Resp2*, *Resp3*, *Resp4* (para las respuestas a los textos de lectura *T1-T4*) y *RespEx* (que constituyen las respuestas por escrito de los estudiantes a las preguntas de comprensión del examen final).

Los documentos *Resp1-Resp4* y *RespEx* ofrecen muestras del tipo de prácticas críticas que los participantes llevaron a cabo antes de llegar al aula y de contrastar sus puntos de vista con otros compañeros. A pesar de las limitaciones de los instrumentos, los datos

recogidos ponen de manifiesto que los estudiantes son capaces de llevar a cabo prácticas de literacidad crítica incluso antes de las discusiones en clase, como muestra la Figura 6.

2.3. ¿Estás de acuerdo con el análisis de los valores que se incluye al final del cuento?  
¿Por qué o por qué no?

**No. No estoy entiendo mucho de qué parte podemos encontrar el valor de "saber esperar". Todo lo que veo es "si no invitas a alguien, o sea mientes a alguien, los resultados serían impensables.", porque todo el asunto ocurrió debido a los reinos no invitaron un hada cuando todos habían invitado( por eso podemos tomarlo como una mentira), y el hada estaba enfadado que castigarlos. Por eso estar honesto y sincero a otros y saber compartir son importante para las relaciones. O también puede ser "si quieres adquirir algo, atrévete a explorar y provocar"( como el príncipe). Aunque la meta está muy lejos, parecen hay no posibilidad que conseguirás, puede adquirir solo si te insistes y haces esfuerzos.**

2.4. ¿Qué efecto crees que puede tener sobre los niños que escuchan este cuento? ¿Y sobre las niñas?|

**Creo que los niños pueden tratar las niñas como "las personas que tengo que ayudar" o "los hombres tienen que proteger las mujeres". Y las niñas pueden creer la paciencia puede darles el verdadero amor. Además, algunos pueden pensar si hacen oración( sin hacer nada) y esperan, pueden ganar algo que quieren.**

Figura 6 Captura de pantalla de *Resp1*, perteneciente a Elena (GP). El texto de partida *T1* consistía en una versión del cuento de la Bella Durmiente de un portal web educativo, e incluía una moraleja, denominada en el sitio "Análisis de los valores", que se dirigía a los padres o educadores que utilizasen el cuento. Dicha moraleja explicaba que el cuento enseña a los niños el valor de "saber esperar".

Las respuestas escritas de Elena en este ejemplo evidencian su capacidad de llevar a cabo prácticas críticas de tipo personal y social: puede comprender la ideología del texto (en este caso, de la moraleja acerca del valor de esperar pacientemente que proponía la página web y de la ideología de género presente en el cuento) y de posicionarse coherentemente ante la misma, en su caso, en oposición. Asimismo, es capaz de proponer alternativas a la moraleja del cuento ("atrévete a explorar") y de identificar con éxito los efectos sociales que puede tener el texto en sus lectores ideales, cuando escribe que "las niñas pueden creer que la paciencia puede darles el verdadero amor" (puede verse el texto completo en el Anexo X).

Si bien todos los participantes tomaron parte en el examen final (sumando 46 muestras de *RespEx*), durante el curso no todos entregaron las hojas de respuesta de *Resp1-Resp4*, de las cuales se recogieron 179. En total se han recogido 225 documentos con respuestas individuales, cuyo desglose puede verse en la Tabla 10.

	Nº respuestas: GP	Nº respuestas: GG	Total
<b>Resp1: cuento infantil</b>	16/16	29/30 (todos menos GG5)	45
<b>Resp2: manual</b>	16/16 (todos)	29/30 (todos menos GG14)	45
<b>Resp3: blog</b>	15/16 (todos menos GP5)	28/30 (todos menos GG5 y GG22)	43
<b>Resp4: debate</b>	16/16	30/30	46
<b>RespEx: publrreportaje</b>	16/16	30/30	46
Total			225

Tabla 10 Hojas de respuesta *Resp* recogidas

### b) Ensayos reflexivos (*Ens1*, *Ens2* y *Ens3*)

En respuesta a las tareas planteadas por *TEx*, los estudiantes redactaron un total de tres ensayos a partir de sus lecturas de *T1*, *T2* y *T3*, y que reflejaban sus opiniones en torno a los textos leídos y a cuestiones sociales amplias relacionados con los temas de los textos. Las limitaciones de estas tareas como instrumentos de investigación ya han sido detalladas en previamente, y fueron la causa de que, finalmente, se decidiera prescindir de ellas. Pero es innegable que algunos de los textos *Ens* recogidos consiguen mostrar una variedad de prácticas críticas llevadas a cabo por los estudiantes, tal y como muestra el ejemplo de la Figura 7, en el que una estudiante es capaz de poner en relación el cuento leído con sus experiencias y conocimientos previos, en este caso, sobre el síndrome de Estocolmo (puede verse el ensayo completo en el Anexo XI), y es por esta razón por la que decidimos incluirlos en el corpus de investigación:

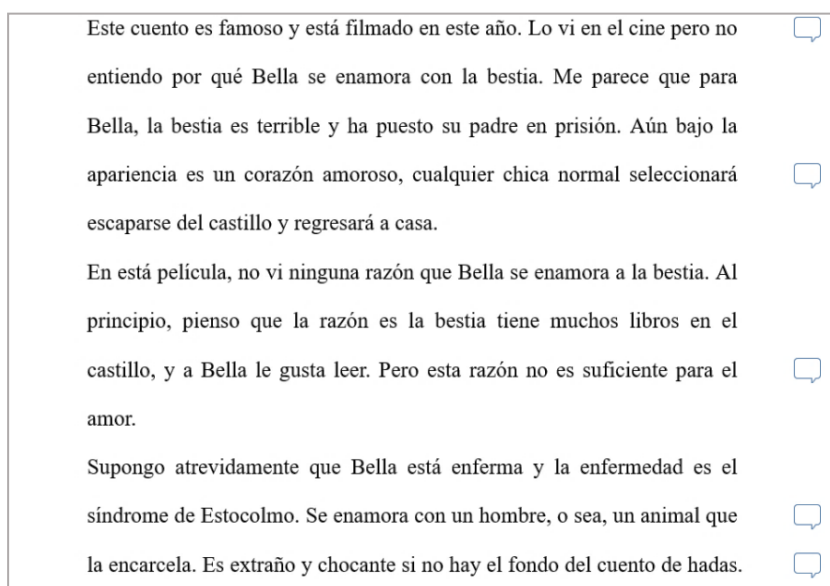


Figura 7 Captura de pantalla de *Ens1* (Violeta, GG)

Durante el curso se recogieron 104 textos producidos por los aprendientes, a partir de las lecturas de *T1*, *T2* y *T3*; en este último caso, solo los estudiantes del GP realizaron la tarea *Ens3*, ya que, en torno a la sexta semana de curso, se abandonó esta dinámica y para entonces ya no se pidió a los estudiantes del GG que redactaran el ensayo correspondiente a *T3*.

	Nº ensayos: GP	Nº ensayos: GG	Total
<b><i>Ens1: cuento infantil</i></b>	15/16 (todos menos GP3)	28/30 (todos menos GG22 Y GG25)	43
<b><i>Ens2: manual</i></b>	16/16	29/30 (todos menos GG5)	45
<b><i>Ens3: blog</i></b>	16/16	0	16
Total			104

Tabla 11 Ensayos reflexivos *Ens* recogidos

### c) Actividades de lectura diseñadas por los estudiantes (*ActGP*, *ActGG*)

Como ya se ha adelantado previamente, durante la octava y décima semanas del curso, se propuso a los aprendientes que fueran ellos los que seleccionaran textos de lectura y diseñasen actividades de comprensión para sus compañeros. Aunque el planteamiento de la actividad fue el mismo, se usan códigos diferentes para referirse a las actividades diseñadas por cada grupo, ya que en las dos clases los estudiantes eligieron textos pertenecientes a géneros discursivos diferentes; así, las tareas *ActGP* giraron en torno a críticas de cine, y las de *ActGG*, en torno a noticias del corazón.

Los estudiantes seleccionaron textos pertenecientes a esos dos géneros para que los leyeran sus compañeros de clase, prepararon preguntas para ayudarles a comprender los aspectos sociales, temáticos y formales de los mismos, y añadieron un “solucionario” que incluía ejemplos de respuestas que ellos consideraban apropiadas. Aunque en algunos casos los participantes se limitaron a adaptar preguntas que la profesora había propuesto en los textos *T1-T4*, en otros, los participantes también plantearon preguntas originales que demostraron su capacidad de llevar a cabo prácticas críticas, como en el caso que se muestra en la Figura 8, y cuyo documento original puede consultarse en el Anexo XII. En ese documento, dos estudiantes proponen la lectura de una crítica de una película de acción, y plantean una pregunta en la que animan a sus compañeros a contemplar dicha película como parte del género discursivo amplio del que forma parte.

5. ¿En qué aspectos tiene semejanzas esta película con otras películas de agentes secretos de U.U.?

Pienso que esta también aprecia el heroísmo individual como otras, por ejemplo, «First Blood » Además, hay un fenómeno que me parece muy ridiculouso que en las películas estadounidenses siempre prestan un imagen que solo los estadounidenses son personas buenas y los demás, las de cualquier país son malas.

Figura 8 Captura de pantalla de *ActGP* de los estudiantes GP5 y GP14 sobre una crítica de cine elegida por ellos (la respuesta forma parte del solucionario que ellos mismos prepararon).

En total se recogieron 19 actividades (ya que los estudiantes realizaron el diseño de actividades en parejas o grupos de tres<sup>28</sup>), cada una de las cuales incluía el texto elegido por los estudiantes, las preguntas planteadas por ellos y un ejemplo de respuesta apropiada que esperaban para cada pregunta.

	<b>Nº de documentos/ estudiantes</b>
Crítica de cine ( <i>ActGP</i> )	8 documentos de <i>ActGP</i> Realizados por los estudiantes distribuidos en los siguientes grupos: GP3 y Lucía; GP5 y GP14; GP12 y Elena; GP2 y GP11; GP1, GP10 y GP16; GP4 y GP8; GP13, Blanca.
Noticia del corazón ( <i>ActGG</i> )	11 documentos de <i>ActGG</i> Realizados por los estudiantes distribuidos en los siguientes grupos: GG6, GG21 y GG25; GG14, GG30 y Violeta; GG22, GG24 y Mónica; GG7, GG11 y GG12; GG4, GG15 y GG19; GG2, GG5 y GG16; GG13, GG17 y GG20; GG10, GG18 y GG23; GG9 y GG27; GG1, GG3 e Iker; GG8.
<b>Total</b>	19

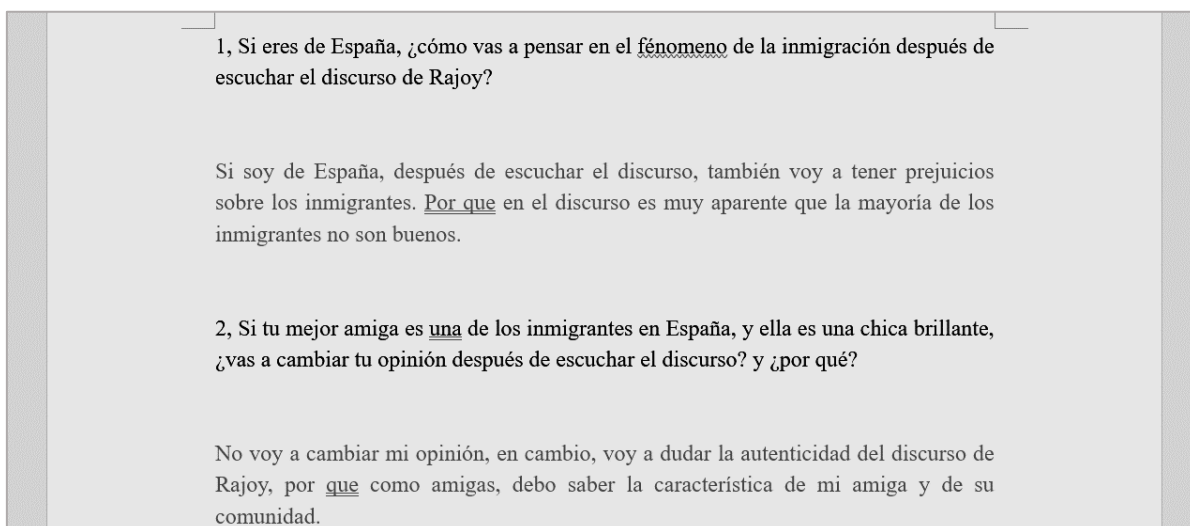
Tabla 12 Actividades *ActGP* y *ActGG* diseñadas por los estudiantes

<sup>28</sup> Excepto las tres estudiantes que estaban fuera de DUFL realizando las prácticas (GG8, GP13 y Blanca), quienes realizaron el diseño de manera individual.

#### d) Preguntas planteadas por los estudiantes (*Preg3, Preg4, PregEx*)

Además de las tareas complejas de diseño de actividades de lectura *ActGP* y *ActGG*, que solo se realizaron una vez, se recogieron en varias ocasiones las preguntas concretas que los aprendientes planteaban para interrogar críticamente textos seleccionados por la profesora (*T3, T4*) y que eran discutidos en clase en grupos de cuatro a seis personas. Después de las discusiones que tenían lugar en el aula, se pedía a los alumnos que enviaran por correo electrónico una breve acta con las preguntas que habían planteado a sus grupos y un esbozo de las reflexiones que esas preguntas habían suscitado.

En el ejemplo de la Figura 9 puede verse una muestra de las preguntas *Preg4* que planteó una de las estudiantes después de haber leído *T4*, una réplica de Mariano Rajoy en el debate sobre el estado de la nación de 2006 en la que, como líder de la oposición critica la gestión migratoria del gobierno y ofrece cifras que vinculan a las personas inmigrantes con la delincuencia. Las preguntas planteadas por la aprendiente muestran que es capaz de establecer un distanciamiento relativo con respecto al texto, identificar el efecto que el texto *T4* puede tener sobre su oyente ideal, y contrastar las ideas del mismo con sus propios valores, al imaginar una amiga que no encajaría con la imagen negativa de los inmigrantes que da el autor.



1, Si eres de España, ¿cómo vas a pensar en el fénomeno de la inmigración después de escuchar el discurso de Rajoy?

Si soy de España, después de escuchar el discurso, también voy a tener prejuicios sobre los inmigrantes. Por que en el discurso es muy aparente que la mayoría de los inmigrantes no son buenos.

2, Si tu mejor amiga es una de los inmigrantes en España, y ella es una chica brillante, ¿vas a cambiar tu opinión después de escuchar el discurso? y ¿por qué?

No voy a cambiar mi opinión, en cambio, voy a dudar la autenticidad del discurso de Rajoy, por que como amigas, debo saber la característica de mi amiga y de su comunidad.

Figura 9 Preguntas *Preg4* para la discusión de *T4* planteadas por GG8

En total se han registrado 234 preguntas. Estas no solo incluyen las cuestiones *Preg3* y *Preg4* planteadas durante el curso, en reacción a *T3* y *T4*; también incluyen las que se pidió que plantearan tras la lectura de un publrreportaje, como parte del examen final.

Estas preguntas, denominadas con el código *PregEx*, se han incluido en el análisis y discusión de resultados.

	<b>Nº preguntas: GP</b>	<b>Nº preguntas: GG</b>	<b>Total</b>
<b><i>Preg3</i> sobre blog</b>	19 preguntas (de 16 estudiantes, distribuidos en grupos)	19 preguntas (de 29 estudiantes distribuidos en grupos)	38
<b><i>Preg4</i> sobre debate</b>	43 preguntas (de 16 estudiantes)	61 preguntas (de 23 estudiantes)	104
<b><i>PregEx</i> sobre lectura en examen</b>	32 preguntas (de 16 estudiantes)	60 preguntas (de 30 estudiantes)	92
Total			234

Tabla 13 Preguntas *Preg* recogidas

### 5.5.1.2 Discusiones orales (*DOr1-DOr9*)

A pesar de haber renunciado a grabar de manera sistemática las discusiones que los estudiantes mantenían en sus grupos de trabajo, sí se registraron diez discusiones que tuvieron lugar durante las puestas en común cuyo contenido y duración se detalla en la Tabla 14 (en la página siguiente). Estos textos orales pueden ofrecer otra fuente de datos que permite confirmar los resultados obtenidos en el análisis de los textos escritos.

De estas diez discusiones, se ha elegido analizar dos (*DOr4* y *DOr5*) para comparar el tipo de prácticas críticas que emergen en los dos grupos (GP y GG). Seleccionamos estas dos discusiones en concreto por varios motivos: en primer lugar, giran en torno a la misma área temática (el manual de ELE y los estereotipos nacionales) y se dieron en momentos muy similares del curso. Además, ilustran modos diferentes de crear discursos críticos y modos de interacción diferenciados en ambos grupos.

En *DOr4*, de hecho, los aprendientes no hablan explícitamente sobre el texto de lectura *T2*, sino que discuten sobre estereotipos que han visto reflejados en series y películas, debido a las instrucciones que recibieron. Por lo tanto, las prácticas críticas que se reflejan en los parlamentos de los participantes de GP no pueden entenderse estrictamente como prácticas de lectura, ya que no analizan críticamente un texto escrito, sino series de televisión elegidas por ellos mismos. No obstante, consideramos que estos datos y su análisis son válidos, porque siguen mostrando maneras críticas de interactuar con textos (audiovisuales, en este caso), y permiten observar cómo los aprendientes aplican a un ámbito nuevo los conocimientos y mirada crítica adquiridos durante su trabajo en el curso.



Código discusión	Texto	Tema de la discusión	Grupo/ participantes	Duración
<i>DOr1</i>	<b>T1: Cuento infantil</b>	Interpretación de texto alternativo sobre cuentos de hadas (viñeta <i>Feminist Disney</i> ) y discusión sobre roles de género.	GG GG15 y GG17	11 min 9 s
<i>DOr2</i>	<b>T2: Manual ELE</b>	Personajes alternativos al del manual de ELE.	GP GP4, GP5 y GP15	10 min 53 s
<i>DOr3</i>		Discusión sobre la representatividad del personaje del texto de las personas mexicanas. Personajes alternativos. Estereotipos.	GP GP4, GP5, GP11, GP13	15 min 16 s
<i>DOr4</i>		Definiciones personales de estereotipos y análisis de estereotipos en medios de comunicación que conocen en sus vidas cotidianas.	GP GP3, GP4, GP8, GP11, GP12, GP13, GP15, Blanca, Elena.	55 min 28 s
<i>DOr5</i>		Cómo evitar los estereotipos en libros de texto.	GG GG16, Mónica, Iker, Violeta	8 min 4 s
<i>DOr6</i>	<b>T3: Blog</b>	Discusión a partir de las preguntas planteadas por los estudiantes. Estereotipos sobre China, influencia de estos en sus vidas.	GP GP3, GP10, GP14	44 min 34 s
<i>DOr7</i>		Discusión a partir de las preguntas planteadas por los estudiantes. Diferencias entre China y Occidente.	GG GG2, GG4, GG6, GG9, GG15, GG16, GG29, Iker, Violeta	35 min 45 s
<i>DOr8</i>	<b>T4: Debate</b>	Análisis de fotos sobre inmigrantes.	GP Elena y otros	17 min 8 s
<i>DOr9</i>		Discusión de prelectura: representación de inmigrantes en medios de comunicación.	GG Mónica y otros	27 min 25 s
<i>DOr10</i>	<b>Último día</b>	Qué es leer críticamente. Qué textos son más fáciles de leer críticamente.	GP GP4, GP14, Lucía	13 min 31 s
Duración total:				3 h 59 min 13 s

Tabla 14 Contenido y duración de las discusiones *DOr* grabadas en clase

En el Anexo XIV puede consultarse una reproducción de ambas discusiones: como se puede ver, no son transcripciones orales, sino transliteraciones de lo que dijeron los participantes, ya que lo que resulta relevante es el contenido y las ideas que transmitieron, por su relación con nuestro objeto de análisis (las prácticas de literacidad crítica), y no el análisis fonético y las formas lingüísticas que utilizaron. Por ello, optamos por no reseñar la pronunciación, ni los cambios de entonación, sino intentar transliterar lo más fielmente posible lo que intentaron decir, para ahondar en el análisis de su contenido.

En esa transliteración, se han usado las siguientes convenciones:

- Utilizamos paréntesis para introducir aclaraciones sobre el contenido lingüístico de lo que dicen los estudiantes, como por ejemplo para añadir traducciones al español cuando ha sido posible, o para señalar fragmentos que no han resultado comprensibles, con la marca “(ininteligible)”.
- Las aclaraciones relacionadas con la interacción, o el contenido extralingüístico, por su parte, se presentan entre corchetes, por ejemplo, para indicar a quién se dirige un participante determinado.
- Cuando no ha sido posible identificar al participante que habla se le señala simplemente como “Estudiante” o “E”.
- Las intervenciones de la profesora, a partir de la primera, van precedidas de una “P”.

Por último, a la hora de analizar estos datos orales no solo vamos a categorizar las prácticas críticas que emergen del discurso, sino que también reseñaremos rasgos de la interacción diferentes que se dieron en los dos grupos, por cuanto estuvieron muy relacionados con el contenido de lo que dijeron los aprendientes.

### 5.5.2 Datos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje

Tal y como se adelantó en la presentación de los instrumentos de investigación, además de recoger los textos escritos y orales producidos por los participantes, se han tenido en cuenta otro tipo de datos, referidos a las percepciones de los aprendientes y de la investigadora: las parrillas de autoevaluación usadas por los estudiantes, las notas de campo redactadas por la profesora investigadora, y las encuestas de opinión enviadas por los estudiantes al final del curso. Estos datos, si bien no contribuyen a responder directamente las preguntas que se plantea esta tesis, sí son relevantes porque permitieron aportar información sobre las circunstancias de enseñanza y aprendizaje, y orientaron los cambios en la dinámica de clase; por lo tanto, pueden contribuir a mejorar la práctica docente, que es también uno de los objetivos que se plantea esta tesis, desde el punto de vista de la investigación-acción.

### 5.5.2.1 Parrillas de autoevaluación (*AutEv3*, *AutEv4*, *AutEvGP*, *AutEvGG*)

A partir de la décima semana del curso se empezó a incorporar el sistema de autoevaluación que hemos detallado anteriormente; como parte de esa dinámica, se procedió a enviar por correo electrónico a los estudiantes una parrilla de autoevaluación, tras la lectura de los textos *T3*, *T4* y de aquellos elegidos por ellos mismos (*ActGG* y *ActGP*). Los aprendientes, a su vez, las rellenaron y las devolvieron siguiendo el mismo sistema<sup>29</sup>. Estas parrillas se recogieron con un propósito investigativo, pero no se procedió a su corrección<sup>30</sup>. Se explicó en clase que esos documentos tenían que ser utilizados por ellos para repasar aquellos aspectos que no les habían quedado claros, o buscar aclaraciones, pero que no eran unas actividades más que la profesora les devolvería corregidas; de esta manera se esperaba alentar la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El uso que hicieron los aprendientes de este mecanismo de autoevaluación fue heterogéneo: mientras que algunos participantes lo tomaron como un ejercicio más de clase, rellenando las respuestas sin más, otros sí llegaron a aprovecharlos como una herramienta que les ayudó a reflexionar y adoptar una actitud activa en su proceso de aprendizaje, como se ve en la Figura 10 (en el Anexo XIII puede consultarse la parrilla entera).

Autoevaluación ¿Qué he aprendido leyendo un discurso político?		
	Puedo contestar/ No lo tengo claro	Evidencias
1. ¿Quién pronuncia este tipo de discursos?	Si	Este tipo de discurso se publica por los políticos como Rajoy con algunos intereses propios.
2. ¿De qué países provienen los inmigrantes en España?	Si	En este discurso, hay dos tipos de los inmigrantes: unos buenos que entraron en España por el sur (de África) y otros malos entraron en esta tierra por la frontera francesa, o sea por el norte. (de Europa)
3. ¿Cómo puede afectar este discurso a las personas en España? (piensa en personas nacidas dentro y fuera de España, y en efectos generales, pero también en la vida cotidiana)	Si, pero no sé si es completo.	El efecto de este discurso se puede dividir en 3 aspectos. 1. A los ciudadanos españoles, incluyendo los nativos y los inmigrantes buenos. Tendrán más confianza en Rajoy y inclinarán a creer que Rajoy es capacidad de administrar bien el orden de la sociedad. 2. A los inmigrantes malos. Publica este discurso al público para advertir a los inmigrantes malos que están dispuestos a castigarlos si siguen cometer un crimen. 3. A los oyentes que asisten a esta conferencia. Este discurso hace a ellos conocer claramente la situación de España y la contraposición entre él y el Gobierno y adoptar el punto de la vista de Rajoy.
4. En una frase breve, ¿qué imagen da el autor sobre los inmigrantes? ¿Qué otras imágenes puede haber?	Si, pero no estoy muy seguro.	El autor da una imagen en que no hay los inmigrantes que quieren buscar un trabajo para vivir, sino hay los malos que traen muchos problemas en la tierra. Además la situación ha empeorado desde entonces por el inútil Gobierno. También puedo imaginar que la mejor situación sucederá en España cuando Rajoy tenga el poder para administrar el país a través de la descripción y la voluntad de Rajoy.

Figura 10 Captura de pantalla de *AutEv4* (Blanca, GP)

<sup>29</sup> A excepción de las parrillas *AutEvGG* y *AutEvGP*, correspondientes a los textos elegidos por los estudiantes, que cumplieron por escrito en clase.

<sup>30</sup> Con una sola excepción: durante la supervisión de la parrilla correspondiente a *T3* la docente identificó dos preguntas en las que la mayor parte de los estudiantes habían contestado con seguridad, pero de manera errónea, y procedió a elicitar respuestas más apropiadas en la siguiente sesión.

En total se recogieron 115 parrillas de autoevaluación, cuya distribución puede verse en la Tabla 15. El motivo por el cual los estudiantes de GP no realizaron esta actividad de aprendizaje tras la lectura de *T3* fue que este modo de evaluación se implementó después de que ya hubieran tenido la clase correspondiente.

	<b>Nº parrillas: GP</b>	<b>Nº parrillas: GG</b>	<b>Total</b>
<i>AutEv3</i> sobre blog	0	30/30	30
<i>AutEv4</i> sobre debate	16/16 Todos	25/30 Todos menos GG5, GG8, GG22, GG25 y GG27	41
<i>AutEvGP</i> sobre crítica de cine <i>AutEvGG</i> sobre noticia del corazón	16/16	28/30 Todos menos GG8 y GG12	44
Total			<b>115</b>

Tabla 15 Parrillas *AutEv* recogidas

### 5.5.2.2 Notas de campo (*NotCam*)

A partir del modelo propuesto como instrumento de investigación *ModNot*, la investigadora redactó notas de campo después de cada una de las sesiones de clase, en las que se dejaba constancia de aspectos relevantes para la docencia y la investigación, como la composición de los grupos de trabajo, las prácticas críticas que habían tenido lugar en clase, y los aspectos de la docencia que habían planteado problemas (véase el ejemplo de la Figura 11).

En total se redactaron 24 notas de campo; 13 de ellas correspondían a las clases con el GP, y 11 con el GG. La docente las tomaba a mano de manera rápida durante la clase, las pasaba a ordenador después de acabar la clase y las guardaba. Si bien el proceso de pasar a limpio las notas ya ayudaba a identificar áreas que necesitaban mejoras, también fue útil poder volver a ellas para identificar episodios relevantes para la investigación.

**Notas de campo**

**Grupos**

	1	2	3	4
	████	████	████	████
	████	████	████	████
	████	████	████	████
	████	████	████	████

11 de octubre de 2017  
 Grupo 3-4  
 16 estudiantes (10f,6p, presentes)

**Prácticas críticas**

	1	2	3	4
Textuales				
Personales				
Sociales				
<p><b>Discusión:</b>                      ¿Representa Lucas a los mexicanos?                      ¿Pueden imaginar un personaje diferente?</p>	<p>██████ no piensa que Lucas representa todos los mexicanos, porque puede haber diferencias entre los mexicanos de diferentes partes del país, y también puede haber diferencias individuales. Además, gente con distintos trabajos puede tener valores o personalidades diferentes por ejemplo, Lucas es lento y perezoso, pero un comerciante mexicano seguramente no será así. Su grupo imagina un protagonista alternativo que sea una mujer de mediana edad, empresaria, que gana 100.000 dólares al año y de personalidad "vigorosa".</p>	<p>██████ no cree que Lucas represente a los mexicanos. Cree que cada persona es diferente.                       Imaginas a una estudiante mexicana joven que quiere ir a estudiar a España.</p>	<p>██████ Lucas no representa a los mexicanos, porque cada persona es diferente. Además, en cada país hay diferencias entre las personas del norte y las del sur, y no sabemos de dónde es Lucas ni a quién representa.                       Imaginas a una mujer jubilada y rica.</p>	<p>██████ Lucas no representa a todos los mexicanos, porque cada persona es diferente. Pero si es posible que represente bien a los estudiantes mexicanos.                       Imaginas a un médico de clase alta.</p>
<p><b>Pregunta 2</b>                      ¿Cómo son los personajes mexicanos, españoles o latinos que aparecen en los medios de comunicación chino? ¿Son retratos estereotipados? (Minuto 9:30)</p>	<p>██████ los hombres que aparecen tienen barba y bigote, tienen haciendas grandes y son ricos. Las mujeres llevan faldas largas. Se dedican al narcotráfico.                      [A la pregunta de si creen que son retratos estereotipados u ofrecen una imagen realista]                      ██████ Son imágenes realistas, ya que hay una minoría de gente que sí se dedica al narcotráfico.</p>			<p>██████, en respuesta a ██████ No está de acuerdo, ella sí cree que es un retrato estereotipado.</p>

**Problemas**

- Gestión del tiempo: mejor [empezamos la discusión a mitad de la clase], pero la puesta en común lleva mucho tiempo y no terminamos la discusión. Vuelve a quedar muy poco tiempo para explicar deberes.
- La primera pregunta, en la que se les pide que imaginen un personaje alternativo toma mucho tiempo y no aporta mucho. Casi todos los grupos imaginan mujeres ricas como contrapunto a la figura de Lucas, pero no realizan una reflexión sobre los efectos que eso podría tener sobre los lectores. Intento llevarla a cabo yo para cerrar la discusión, pero para entonces queda poco tiempo de clase. En la clase con el grupo 1-2 será mejor quitar esa pregunta: lleva mucho tiempo y no es muy rentable.
- ¿Cómo puedo controlar más mi lenguaje no verbal? En la última discusión en clase, cuando ██████ ha dicho que la imagen de los latinoamericanos como drogadictos era realista, he intentado devolver la reflexión al resto de estudiantes para ver qué respuesta tenían, pero creo que Celia ha notado que su respuesta no me "ha gustado", y parece que se ha sentido juzgada y cohibida. Al final, después de la respuesta de ██████ he intentado cerrar la clase con una explicación en la que he dicho que la observación de ██████ ponía el dedo en la llaga, al señalar que algunos estereotipos encierran una parte de verdad, lo cual los hace persuasivos, pero que son igualmente peligrosos [y lo he intentado relacionar con sus reflexiones sobre los efectos de los estereotipos que han hecho en la mitad de la clase]. Pero no me ha gustado que mi reacción fuera tan transparente, y tengo que buscar una manera de devolver las reflexiones al resto de la clase sin que se note mi propio posicionamiento ideológico.
- Los estudiantes parecen cansados y desanimados al final de la clase; creo que porque no he cortado la discusión a tiempo y les he mandado el ensayo de deberes después de que sonase el timbre, y porque debían de estar ya con ganas de irse a comer. La próxima vez, mejor explicar los deberes antes y dejar solo dos preguntas para la discusión en clase. ¿Tal vez dar solo una pregunta, parar y poner en común, y solo después pasar a la segunda?
- Les pido que se graben sus discusiones en clase. He recibido las del grupo dos, y, tras escucharla, me doy cuenta de la totalidad de la discusión se ha hecho en chino, excepto cuando me acerco a su mesa. Creo que, en futuras clases, debo insistir en que usen el español cuanto puedan. También puede ser porque les he dado las preguntas en una hoja de papel donde está la tabla donde deben rellenar los datos de su personaje mexicano alternativo. Creo que eso les hace pensar que tienen que poner por escrito todas sus respuestas y eso hace que negocien constantemente en chino.

Figura 11 Ejemplo de notas de campo tomadas por la investigadora (11/ 10/2017)

### 5.5.2.3 Cuestionarios de evaluación (Cuest)

Al final del curso se distribuyó por correo electrónico el modelo de cuestionario *ModCuest* que ha sido presentado más arriba. Algunas semanas después del final del curso, se envió un correo a cada uno de los participantes en el que se les recordaba los

objetivos de la investigación y se les pedía que rellenasen el cuestionario adjunto. Los motivos de la elección de este método se han esbozado en apartados precedentes, pero el objetivo último radicaba en poder contar con las impresiones de los estudiantes acerca de la marcha de la asignatura, así como con un breve perfil de sus experiencias previas en clases de lectura.

Un total de 28 estudiantes rellenaron y enviaron el cuestionario de vuelta (sus identidades, anonimizadas, aparecen en la Tabla 16).

	Nº en GP	Estudiantes de GP	Nº en GG	Estudiantes en GG	Total
<i>Cuest</i>	7/16	GP2, GP8, GP13, GP14, GP16, Lucía, Blanca.	21/30	GG1, GG2, GG3, GG4, GG6, GG7, GG8, GG9, GG10, GG11, GG13, GG14, GG15, GG17, GG18, GG23, GG24, GG25, Mónica, Iker, Violeta.	<b>28</b>

Tabla 16 Cuestionarios *Cuest* recogidos

## 5.6 Procedimientos de análisis

Una vez presentadas las herramientas de recogida de datos y el corpus completo que se ha recogido, en este apartado mostraremos la selección de datos primarios que se ha tenido en cuenta para el análisis, así como el procedimiento de interpretación de datos que se lleva a cabo en esta tesis.

### 5.6.1 Selección de participantes y datos primarios

Por coherencia con los objetivos, no se ha utilizado toda la producción oral y escrita de los participantes, sino que se ha decidido restringir el análisis a una muestra más reducida. Para ello, se ha seleccionado a seis participantes (tres de ellas pertenecientes al GP, y tres al GG), cuya producción se analizará para dar respuesta a las preguntas de investigación. En las dos tablas siguientes pueden verse los datos escritos y orales que se han recogido para cada uno de ellos.

Nombre	Grupo	Sexo	Datos	Extensión
Lucía	GP	Mujer	<i>Resp1, Resp2, Resp3, Resp4, RespEx; Ens1, Ens2, Ens3; Act-GP; AutEv4, AutEvGP; Preg3, Preg4, PregEx; Cuest</i>	5.127 palabras
Blanca	GP	Mujer	<i>Resp1, Resp2, Resp3, Resp4, RespEx; Ens1, Ens2, Ens3; Act-GP; AutEv4, AutEvGP; Preg3, Preg4, PregEx; Cuest</i>	12.049 palabras
Elena	GP	Mujer	<i>Resp1, Resp2, Resp3, Resp4, RespEx; Ens1, Ens2, Ens3; Act-GP; AutEv4, AutEvGP; Preg3, Preg4, PregEx</i>	2.513 palabras
Mónica	GG	Mujer	<i>Resp1, Resp2, Resp3, Resp4, RespEx; Ens1, Ens2; Act-GG; AutEv3, AutEv4, AutEvGP; Preg3, Preg4, PregEx; Cuest</i>	3.853 palabras
Iker	GG	Hombre	<i>Resp1, Resp2, Resp3, Resp4, RespEx; Ens1, Ens2; Act-GG; AutEv3, AutEv4, AutEvGP; Preg3, Preg4, PregEx; Cuest</i>	4.918 palabras
Violeta	GG	Mujer	<i>Resp1, Resp2, Resp3, Resp4, RespEx; Ens1, Ens2; Act-GG; AutEv3, AutEv4, AutEvGP; Preg3, Preg4, PregEx; Cuest</i>	3.999 palabras

Tabla 17 Corpus de datos escritos

Producto	Grupo	Participantes	Fecha	Tema	Extensión
<i>DOr4</i>	GP	Elena, Blanca, Leonor, Elisa, Jorge, Sol, Margarita, Noelia, Mario, Luis, Alicia)	18/10/2017	Definiciones personales de estereotipos y análisis de estereotipos en medios de comunicación	55 min 28 s
<i>DOr5</i>	GG	Mónica, Iker, Violeta, Isabel, Manuel	20/10/2017	Cómo evitar los estereotipos en los libros de texto	8 min 4 s

Tabla 18 Corpus de datos orales

La elección de estos participantes ha obedecido a cuatro criterios fundamentales:

- 1) Por un lado, se ha procurado que las prácticas críticas de dichos participantes representaran, dentro de lo posible, *tendencias generales* que se dieron entre el resto de sus grupos. Para ello, llevamos a cabo un análisis preliminar de los datos *Preg3, Preg4* y *RespEx*, identificamos el tipo de prácticas predominantes para cada texto leído, y de dichos datos emergieron tres participantes cuyo discurso y prácticas reflejaban dichas tendencias. Esos estudiantes han sido Lucía y Elena (del GP), e Iker (GG).

- 2) Por otro lado, se ha procurado que los participantes seleccionados reflejaran no solo tendencias generales, sino la amplitud y *variedad de prácticas* críticas de literacidad que los alumnos fueron capaces de realizar durante las lecturas, y por eso se ha seleccionado a tres participantes (Blanca, del GP, y Mónica y Violeta, del GG) cuya producción escrita y oral no ha sido típica, pero sí ha mostrado esa diversidad de prácticas.
- 3) Además de estos dos criterios, la elección de participantes ha intentado reflejar la variedad de contextos en los que se llevó a cabo la investigación, por lo que en la selección de participantes se ha buscado lograr un *equilibrio* entre los miembros de los dos grupos.
- 4) Por último, un criterio clave que ha guiado la elección de informantes ha sido la *inteligibilidad* de su discurso para un lector no acostumbrado a las interferencias de la lengua china en el español; por ello, se ha intentado escoger a estudiantes cuyo uso de la lengua fuera lo suficientemente preciso como para garantizar que sus textos fueran comprensibles para un público no especializado en la docencia del español en contextos sinohablantes.

Las producciones escritas (y, dos casos, orales) de estos participantes constituyen los datos primarios en los que se fundamentará el análisis para dar respuesta a las preguntas de investigación.

## 5.6.2 Procedimientos de análisis

En este apartado se presentan los datos que se utilizaron para dar respuesta a cada una de las preguntas de investigación, el modelo que se aplicó para interpretar los datos, y el doble procedimiento de análisis que seguimos.

### 5.6.2.1 Agrupación de datos

A continuación, desglosamos los datos que se analizaron para dar respuesta a cada pregunta de investigación. Como puede verse en la Tabla 19, para responder a la primera pregunta, esto es, para identificar el tipo de prácticas que facilita cada género discursivo, se analizaron todos los productos escritos por los seis estudiantes seleccionados, que incluyen 1) las hojas de respuesta a las preguntas de comprensión (*Resp1-4, RespEx*), 2)



los ensayos reflexivos (*Ens1-3*), 3) las preguntas planteadas por los participantes ante los textos (*Preg3*, *Preg4*, *PregEx*) y 4) sus hojas de autoevaluación (*AutEv3*, *AutEv4*).

Preguntas de investigación		Datos	Participantes	Procedimiento de análisis
1	¿Afecta el <i>género discursivo</i> al tipo de prácticas críticas que llevan a cabo los aprendientes?	Comparar discursos escritos para cada texto leído propuesto por la docente <i>Resp1, Ens1</i> <i>Resp2, Ens2</i> <i>Resp3, Ens3,</i> <i>Preg3, AutEv3</i> <i>Resp4, Preg4,</i> <i>AutEv4</i> <i>RespEx</i>	Lucía (GP) Blanca (GP) Elena (GP) Mónica (GG) Iker (GG) Violeta (GG)	Etiquetar prácticas críticas en cada texto, y analizar tendencias diferentes.  Herramienta de análisis: Atlas.ti
2	Con respecto a la <i>selección de textos</i> , ¿llevan a cabo prácticas críticas diferentes cuando son ellos mismos lo que eligen los textos de lectura, por oposición a los profesores?	Comparar preguntas planteadas por estudiantes ante el texto <i>T3</i> , y ante el texto planteado por ellos mismos ( <i>ActGP</i> y <i>ActGG</i> )	Lucía (GP) Blanca (GP) Elena (GP) Mónica (GG) Iker (GG) Violeta (GG)	Etiquetar prácticas críticas en <i>Resp3</i> , <i>Preg3</i> , <i>Ens3</i> , y en actividades propias ( <i>ActGP</i> y <i>ActGG</i> ), y analizar tendencias diferentes. Herramienta de análisis: Atlas.ti
3	¿Cómo afecta el <i>tamaño</i> del grupo sobre el tipo de prácticas críticas?	Comparar grabaciones de discusiones en clase sobre <i>T2</i> : <i>DOr4</i> (en GP, 55 minutos), <i>DOr5</i> (en GG, 8 minutos)	GP: Blanca, Elena, Luis (GP3), Elisa (GP4), Jorge (GP5), Alicia (GP8), Mario (GP11), Margarita (GP12), Noelia (GP13), Leonor (GP11). GG: Mónica, Iker, Violeta, Manuel (GG16), Isabel (GG21).	Transcribir discusiones; etiquetar prácticas críticas y patrones de interacción.

Tabla 19 Corpus seleccionado para responder a preguntas de investigación

Esas respuestas escritas se etiquetaron para categorizar el tipo de prácticas críticas que cada texto elicó, para responder a la primera pregunta de investigación, y para llevar a cabo el análisis se utilizó el modelo de interpretación que esbozaremos en el apartado siguiente.

La segunda pregunta interroga acerca de la influencia que el poder seleccionar los textos puede tener sobre el tipo de reflexiones críticas que lleven a cabo los aprendientes, y para ello se compararon las reflexiones vertidas en *Resp3* y las preguntas *Preg3* planteadas por

los estudiantes acerca del texto *T3* (elegido por la profesora) y las preguntas que plantearon en torno a los textos que ellos mismos eligieron (*ActGP* y *ActGG*). Tenemos en cuenta que sus géneros discursivos son muy distantes (una entrada de blog, en el caso de *Resp3* y *Preg3*; críticas de cine y noticias del corazón, en el de *ActGP* y *ActGG*) y, por lo tanto, puede considerarse que la comparación de estas actividades puede arrojar resultados que no están necesariamente relacionados con el objeto de la pregunta de investigación, esto es, la posibilidad de elegir los textos. Si bien es cierto que en el análisis de estos datos existen diversas variables, pensamos que ambos textos comparten algunos rasgos relevantes que hacen que esté justificado compararlos: en primer lugar, ambos se insertan en el marco de la misma práctica discursiva educativa que se había ido modelando durante el curso, es decir, el plantear preguntas a partir de los textos leídos en clase. En segundo lugar, los tres textos tienen secuencias textuales similares (como explicamos previamente), y, por último, las dos actividades se realizaron en momentos similares (en la segunda mitad del curso), lo cual permite descartar otras variables que podrían haber intervenido en el desarrollo de preguntas críticas diferentes, como podría ser el grado de familiaridad desigual con este tipo de actividad.

Por último, para responder a la tercera pregunta y averiguar qué impacto tiene el tamaño del grupo clase sobre las prácticas críticas que desarrollan los aprendientes, se decidió comparar el tipo de discursos que se reflejan en dos discusiones que tuvieron lugar en el GP y en el GG. Aunque las instrucciones que recibieron los estudiantes en cada una de ellas fueron diferentes, hemos considerado que pueden ser comparables debido a que, por una parte, ambas se llevaron a cabo en momentos parecidos del curso (en la cuarta sesión para GP, y en la tercera para GG), y las dos discusiones se realizaron a partir de la misma lectura sobre el ejercicio del manual de ELE (*T2*).

### 5.6.2.2

### Modelo de interpretación

El discurso escrito (y oral) de los seis participantes ha sido interpretado utilizando un doble análisis: por un lado, un *análisis del contenido*, basado en las categorías que aparecen en los marcos teóricos, y cuyo resumen se muestra en la Tabla 20. Por otro lado, se ha categorizado el discurso siguiendo un *análisis discursivo*, a partir de marcas lingüísticas que han ido emergiendo durante el mismo proceso de análisis de los datos.

Los dos tipos de análisis son muy diferentes entre sí y tiene prevalencia el de contenido, que está más relacionado con nuestro objeto de estudio y con el proceso de aprendizaje de los participantes. Es decir, aunque las categorías de análisis de contenido (prácticas críticas) no se enseñaron explícitamente durante el curso de lectura, sí hubo un solapamiento parcial entre algunas de ellas (como *Pt1.2*, *Pt2* o *Ps2*, por ejemplo), y las preguntas y actividades que se plantearon en clase, en torno a la forma de los textos o la práctica social en la que se inscribían estos.

<b>Textuales</b>	<b>Personales</b>	<b>Sociales</b>
<i>Pt1.1</i> Analizar el significado global del texto <i>Pt1.2</i> Analizar el significado local del texto	<i>Pp1.</i> Relacionar el texto con experiencias previas	<i>Ps1.</i> Identificar voces presentes y ausentes en el texto
<i>Pt2.</i> Analizar la práctica discursiva	<i>Pp2.</i> Identificar los efectos del texto sobre uno mismo	<i>Ps2.</i> Calcular efectos del texto en sociedad
<i>Pt3.</i> Identificar la intención del autor	<i>Pp3.</i> Posicionarse ante el contenido	<i>Ps3.</i> Cuestionar prácticas privilegiadas/ injustas
<i>Pt4.</i> Identificar presupuestos del autor	<i>Pp4.</i> Cuestionar fiabilidad del autor	<i>Ps4.</i> Proponer alternativas

Tabla 20 Esquema de clasificación de prácticas críticas adoptado en esta tesis

Las categorías del análisis discursivo, por su parte, no formaron parte del programa de la asignatura ni de las instrucciones de la profesora durante su docencia. Por el contrario, son categorías que han emergido de los datos con posterioridad, y que utilizamos para respaldar y dar más solidez al proceso de análisis y categorización de las prácticas críticas, como se explicará con más detenimiento en el apartado 5.6.2.4.

A continuación, detallamos qué entendemos por cada una de las prácticas críticas que se usaron en el análisis del contenido, y mostramos cómo este análisis se ha conciliado con el de tipo discursivo, a partir de ejemplos concretos extraídos de la producción escrita de los participantes. No obstante, antes de proceder a esa explicación, conviene recordar que, cuando hablamos de prácticas críticas de literacidad, no usamos el término “prácticas” como se hace desde el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad, es decir, no hablamos de “prácticas letradas” amplias y codificadas socialmente; en su lugar, nuestras prácticas críticas se acercan más al concepto usado desde la literacidad crítica y se refieren a actividades o acciones concretas de los aprendientes-lectores en las que se evidencia

una mirada cuestionadora de los textos, y que están encaminadas a a) ubicar el contexto sociocultural de partida del texto, b) desvelar su ideología y c) posicionarse coherentemente ante ella.

Para empezar, las prácticas letradas críticas de tipo *textual* son aquellas en las que los aprendientes identifican el contexto social y la ideología de los textos, a través del análisis detallado de los mismos y de algunos de sus aspectos, como sus ideas principales, rasgos formales, o elementos de la práctica discursiva en la que tienen lugar. Específicamente, algunas de las prácticas críticas textuales que se infieren del marco teórico son *Pt1*) analizar el significado del texto (global y local), *Pt2*) analizar la práctica discursiva, *Pt3*) identificar la intención del autor y *Pt4*) identificar los presupuestos que subyacen al texto.

A continuación, definimos cada una de estas prácticas, y las operacionalizamos, detallando las marcas lingüísticas que nos han permitido identificar y categorizar un fragmento de texto como exponente de una práctica u otra<sup>31</sup>. Asimismo, incluimos un ejemplo de cada práctica, para ilustrar el modo como se ha llevado a cabo la interpretación de los datos (respetando los errores ortotipográficos de los participantes).

---

<sup>31</sup> Confiamos en que, al acuñar y utilizar marcas lingüísticas, se reduzca el riesgo de subjetividad o aleatoriedad en la interpretación del discurso de los participantes. No obstante, conviene advertir de las limitaciones de su uso en nuestro proceso de interpretación:

- 1) En primer lugar, el lenguaje de los aprendientes no es siempre preciso o unívoco, debido a que su competencia lingüística no es total (recordemos que tienen un nivel entre A2 y B1). De ahí que, por ejemplo, puedan utilizar el verbo “suponer” en contextos en los que “pensar” o “decir” serían las opciones adecuadas. En dichos casos, se intentará interpretar lo que el estudiante parece querer decir, en vez de lo que dice. Para evitar subjetividad en la interpretación de frases ambiguas, se ha triangulado el análisis con otra investigadora.
- 2) En otras ocasiones, el lenguaje utilizado en la consigna por la docente puede determinar o influir la selección léxica de los participantes, dando lugar a marcas lingüísticas que darían a entender que están realizando ciertas prácticas críticas de manera espontánea, cuando no es así. En esos casos, se hará explícito el contexto y la consigna dada, y se valorará si, a pesar de ello, los participantes han realizado de manera autónoma y exitosa una práctica crítica determinada o si meramente están replicando el lenguaje de la consigna.

· *Pt1. Analizar el significado del texto:*

· *Pt1.1. Analizar el significado global.* Se trata de la comprensión del contenido del texto: averiguar su idea principal, el ámbito temático en el que se inserta, quiénes son sus protagonistas, qué relación hay entre ellos y qué desigualdades de poder aparecen reflejadas, algo que desde el Análisis Crítico del Discurso se considera clave para poder comprender la ideología del texto (Fairclough, 1989, pp. 147-148).

Marcas lingüísticas	Ejemplo
· Uso de verbos declarativos o de comunicación ( <i>decir, escribir, afirmar</i> ) o de acción ( <i>hacer, elegir, citar, usar</i> ) referidos al autor/ autora, para citar, parafrasear o referirse a ideas presentadas en el texto (Código de la marca: <i>IL Cita indirecta</i> )	Lucía (GP), <i>Resp4</i> Tras la lectura de la réplica en el debate sobre el estado de la nación (T4), Lucía responde así a la pregunta “¿Qué imagen da este texto sobre las personas inmigrantes?”:  “En este discurso la visión de los inmigrantes es negativa. En primer lugar, al comienzo de el discurso, Rajoy <b>usa</b> la palabra “problema” y “inquieta” que son expresiones bastante negativas, y indica la melodía del discurso. Se sabe que el principio de un texto tiene una influencia muy fuerte a los espectadores. En segundo lugar, Rajoy <b>toma</b> todos los inmigrantes ilegales como delincuentes y criminales, y <b>anuncia</b> con tono fuerte y indiferente que hay que combatir la inmigración ilegal. En tercer lugar, Rajoy <b>lista</b> los crímenes que meten los inmigrantes ilegales, después <b>pide atención</b> de presentarse un programa de acción convincente a los demás”

Tabla 21 Ejemplos y marcas lingüísticas de *Pt1.1*

· *Pt1.2: Analizar el significado de las partes del texto:* supone un análisis más detallado de los rasgos formales (léxicos y gramaticales) del texto, e incluye actividades como identificar las connotaciones de ciertas palabras (Fairclough, 1989, p. 111; Martín Peris y López Ferrero, 2011, p. 112), analizar la relación lógica entre las ideas del texto (Van Dijk, 1999; Cots, 2006) o descubrir cómo alude el autor a los lectores del texto (Cots, 2006), para crear ciertas afiliaciones.

Marcas lingüísticas	Ejemplo
· Referencia a elementos lingüísticos o paratextuales del texto leído, como <i>palabra, adjetivo, o frase (IL Léxico metalingüístico)</i>	Violeta (GG), <i>Resp4</i> Tras la lectura de la réplica en el debate sobre el estado de la nación (T4), Violeta responde así a la pregunta “¿Usa el autor un estilo objetivo? ¿O intenta provocar una emoción en sus oyentes?”  “No pienso que el autor use un estilo objetivo sino una emoción personal porque en este texto suele usar el <b>pronombre</b> nosotros. Supongo que intenta provocar una resonancia entre la multitud y el portavoz (Mariano Rajoy)”

Tabla 22 Ejemplos y marcas lingüísticas de *Pt1.2*

· *Pt2. Analizar la práctica discursiva*: esta práctica consiste en ir más allá de lo que dice el texto para identificar la práctica letrada de la que forma parte y supone, por un lado, ubicar al autor y al lector “ideal” del texto (Cots, 2006), y, por otro, saber cuándo y dónde se lee ese tipo de texto (López Ferrero y Martín Peris, 2011).

Marcas lingüísticas	Ejemplo
<p>· Uso de sustantivos (<i>niños, público, españoles, miembros del gobierno</i>) para referirse a personas o grupos que puedan constituir lectores potenciales del texto</p> <p>No se aplica esta categoría a sustantivos demasiado amplios, como <i>personas</i> o <i>lectores</i>. (<i>IL Léxico referido a otros lectores</i>)</p>	<p>Mónica (GG), <i>ActGG</i>.</p> <p>Esta estudiante elige una noticia del corazón sobre Cristiano Ronaldo para proponer su lectura a sus compañeros, y prepara la siguiente pregunta (con su sugerencia de respuesta correcta)</p> <p>“¿Quién es el lector ideal?</p> <p>En primer lugar, los <b>hinchas de fútbol</b>, sobre todo los de Real Madrid o Cristiano Ronaldo, va a leer este artículo. En segundo lugar, es una noticia de corazón, por eso también atrae algunas <b>personas que prestan atención al círculo de entretenimiento</b>”</p>

Tabla 23 Ejemplos y marcas lingüísticas de *Pt2*

· *Pt3. Identificar la intención del autor* es un aspecto clave para la comprensión crítica de los textos, y es mencionada bajo diferentes formulaciones en el marco de la literacidad crítica y en el Análisis Crítico del Discurso. Implica descubrir el objetivo que persigue el texto (Cervetti *et al* 2001: 9), identificar los valores e intereses del autor (Luke y Freebody, 1997, p. 213) y desvelar la actitud del autor a lo largo del texto (Cots, 2006, p. 340).

Marcas lingüísticas	Ejemplo
<p>· Uso de verbos de volición (<i>querer, desear, pretender, intentar</i>) referidos al autor, para adjudicarle intenciones o intereses implícitos (<i>IL Verbo de volición</i>)</p>	<p>Blanca (GP), <i>Preg4</i></p> <p>Tras la lectura de la réplica de Rajoy en el debate sobre el estado de la nación, en la que vincula inmigración y criminalidad, a los estudiantes se les pide que planteen preguntas para discutir el texto con sus compañeros. Blanca plantea la siguiente pregunta con su respuesta:</p> <p>"Cuando describe a los inmigrantes malos, Rajoy utilizó muchas palabras negativas, ¿si solo <b>quiere</b> destacar la situación de los inmigrantes de España? ¿para qué? En realidad, Rajoy publicó este discurso es para atacar el actitud pasivo y el hecho inútil del Gobierno. <b>Quería</b> probar su opinión por eso tenía que mostrar una gran contraposición entre la mala situación actual que se causó por los inmigrantes y la incapaz del Gobierno”</p>

Tabla 24 Ejemplos y marcas lingüísticas de *Pt3*

· *Pt4. Identificar los presupuestos*: en los presupuestos de un texto encontramos los puntos de vista que un autor no quiere que su interlocutor cuestione, por lo que intenta que sean aceptados como un “conocimiento compartido” con sus lectores que, como tal, no es necesario hacer explícito (Van Dijk, 1999). Distintos autores defienden que nombrar los presupuestos de un texto resulta clave para comprenderlo críticamente (Luke y Freebody, 1990, p. 10; Fairclough, 1989, p. 152; Cots, 2006, p. 344).

Marcas lingüísticas	Ejemplo
· Uso de verbos epistémicos de pensamiento como <i>suponer, creer, pensar, imaginar, presuponer, o considerar</i> adjudicados al autor o autora ( <i>IL Verbo epistémico</i> ).	Blanca (GP), Ens3 Tras la lectura de la entrada de blog sobre China y Occidente, Blanca escribe un ensayo en que el que reflexiona sobre la intención del autor:  “He preguntado por qué el autor cita los dibujos diseñados por una china. Por un lado, no quiere criticar a los chinos directamente por eso expresa su comentario con muchos rodeos y no tiene tanta confianza en los comentarios sobre las acciones y los conocimientos. Por otro lado, el autor <b>cree</b> que los chinos tienen más voz para apreciar su país por su experiencia propia y real como lo que ha evaluado su país. El autor <b>supone</b> que la información que se presenta por los muñecos es correcta y es la situación real de China”

Tabla 25 Ejemplos y marcas lingüísticas de *Pt4*

Además de estas cinco prácticas críticas textuales, se usan los códigos *Pp1-Pp4* para aludir a las prácticas críticas *personales*, que incluyen aquellas prácticas en las que los lectores demuestran ser capaces de ir más allá de lo que dice el texto (explícita o implícitamente) y de relacionar el contenido con sus propias experiencias. Esta dimensión es objeto de controversia en el enfoque de la literacidad crítica, ya que para este modelo las actividades que buscan una respuesta personal por parte del estudiante están asociadas al paradigma humanístico-liberal, en el cual las actividades de lectura que buscan una respuesta “creativa”, “personal” o “individual” nunca van más allá ni conducen a una comprensión de los efectos sociales del texto (Luke y Freebody, 1997).

Sin embargo, en esta tesis consideramos que poder establecer esa relación con lo personal resulta un paso previo vital para poder demostrar una comprensión crítica. La reflexión crítica parte siempre desde un punto de vista personal, desde un individuo cuyas experiencias, ideas y valores le hacen ocupar un espacio desde el cual es capaz de analizar

discursos para aceptarlos o resistirse a ellos. Por ello, consideramos que las prácticas que denominamos “personales” merecen ocupar una categoría propia, y aquí incluimos las cuatro prácticas siguientes:

· *Pp1. Relacionar el texto con experiencias previas*: establecer una conexión entre algunas de las ideas mencionadas en el texto y los “recursos personales y culturales” propios, entre los que se encuentran los conocimientos, opiniones y creencias, lecturas previas, intereses y deseos (Kuo, 2009, p. 485).

Marcas lingüísticas	Ejemplo
<p>· Uso de términos (sustantivos, verbos, adverbios) no relacionados con el contenido del texto, sino con ámbitos de la experiencia personal del aprendiente, como, por ejemplo, <i>el viernes pasado, clase de español, mi madre (IL Léxico del ámbito personal)</i></p>	<p>Violeta (GG), <i>Resp3</i>  Tras la lectura de la entrada de blog sobre las diferencias entre China y Occidente, Violeta responde así a la pregunta sobre si ella comparte la opinión del autor sobre China:</p> <p>“En mi opinión, creo que eso depende de en qué época de China. Si en la época del autor o su madre, es posible que las cosas sean exactamente como lo que presentan en los dibujos. Estoy a favor de el párrafo 1, 3, 4, 6, 8 y 9. Por ejemplo, <b>el viernes de la semana pasada terminé la clase de lectura</b>, y entré en el <b>ascensor</b>. Allí mucha gente habla en voz alta y en seguida se me ocurrió la imagen del párrafo 4. También el otro día <b>cuando estuve en Shanghai</b>, la ocasión de <b>la puerta del metro</b> mostró como lo que presenta la imagen del párrafo 3.”</p>

Tabla 26 Ejemplos y marcas lingüísticas de *Pp1*

· *Pp2. Reflexionar sobre los efectos del texto en uno mismo*, ser consciente de los propósitos que el autor busca llevar a cabo mediante la publicación, y de los cambios que logra llevar a cabo sobre su propio posicionamiento (Luke y Freebody, 1990; López Ferrero y Martín Peris, 2011, p. 509).

Marcas lingüísticas	Ejemplo
<p>· Polifonía en discurso del participante, reflejada en la presencia de dos voces contrastadas (la del autor/texto y la del participante/lector). La reproducción de ambas voces puede ir conectada o no mediante una conjunción adversativa, como <i>pero, sin embargo, en lugar de (IL Yuxtaposición)</i></p>	<p>Lucía (GP), <i>Resp4</i>  Tras la lectura de <i>T4</i>, una réplica en un debate político sobre inmigración, Lucía responde a la siguiente pregunta: “¿Cómo intenta el autor influir sobre tu punto de vista? ¿Crees que lo consigue?”:</p> <p>“Antes de leer este texto, siempre <b>tomaba</b> los inmigrantes como un conjunto, no <b>me di cuenta de</b> que existen inmigrantes ilegales y la impresión sobre las personas extranjeras es buena, según mi experiencia la mayoría de los inmigrantes son</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>· Uso de verbos referidos a procesos cognitivos o de pensamiento en primera persona (<i>reflexionar, darse cuenta, pensar, saber, conocer</i>); bien en pasado (<i>antes creía...</i>), bien en presente (<i>ahora pienso</i>), o ambos (<i>IL Verbo de reflexión</i>).</li> </ul>	<p>amables. <b>No obstante</b>, después de leer este artículo, <b>empiezo a reflexionar</b> los posibles problemas que los inmigrantes pueden causar. Creo que el texto intenta de persuadirme que los inmigrantes ilegales son la mayor causa de los delincuentes y los crímenes, debemos hacer todo lo que podamos para acabar con el problema. <b>Sin embargo</b> no lo consigue. Cuando leo este texto, aunque el discurso es muy atractivo y emocionado, <b>mantengo una idea</b> en mi mente que soy de China, y con referencia a mi vida cotidiana y las experiencias, por lo menos en China, <b>conozco</b> que hay algunos inmigrantes ilegales provenientes de los países de Asia sureste viene a China por pura pobreza”</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 27 Ejemplos y marcas lingüísticas de Pp2

· Pp3. *Posicionarse ante el contenido*: esta práctica supone no solo ser consciente de los valores e ideología del autor, sino también poder contrastarlos con los valores propios para aceptarlos o rechazarlos (Martín Peris y López Ferrero, 2011, p. 1118).

<b>Marcas lingüísticas</b>	<b>Ejemplo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Uso de verbos de creencia u opinión, como <i>pensar, creer, opinar, estar de acuerdo, oponerse, dudar (IL Verbo de opinión)</i>.</li> <li>· Uso de adjetivos (<i>verdadero, falso, equivocado, insuficiente, superficial</i>) o adverbios (<i>superficialmente</i>) para emitir juicios de valor acerca de la veracidad o fiabilidad del texto o autor (<i>IL Adjetivo epistémico</i>).</li> <li>· Uso de adjetivos (<i>bueno, raro, injusto</i>) para emitir juicios de valor acerca de la adecuación ética del texto/ autor (<i>IL Adjetivo valorativo</i>)</li> </ul>	<p>Violeta (GG), <i>RespEx</i> Después de leer un publrreportaje obre apps para las madres (examen final), Violeta plantea esta pregunta (con su respuesta) para profundizar sobre el contenido del texto: "¿Cómo va a afectar esta opinión a la sociedad?"</p> <p>Esta opinión de las madres es un estereotipo. Los lectores piensan que este texto es <b>razonable</b> y pasan este estereotipo a sus niños. Pero es <b>malo y falso</b>. <b>Creo</b> que necesitamos algunas aplicaciones para los padres, o sea, los hombres"</p>

Tabla 28 Ejemplos y marcas lingüísticas de Pp3

· Pp4. *Cuestionar la fiabilidad del autor* o la veracidad del texto. Esta categoría no surgió inicialmente del marco teórico, sino que emergió del análisis de los datos. En efecto, aunque inicialmente no se contaba con esta categoría de análisis, durante el proceso de análisis se identificaron varios pasajes en los que los aprendientes se distanciaban y contemplaban con escepticismo las afirmaciones del autor, por lo que se

procedió a incluir esta práctica al esquema de clasificación para el análisis de datos subsiguiente.

Marcas lingüísticas	Ejemplo
Uso de adjetivos ( <i>verdadero, falso, equivocado, insuficiente, superficial</i> ) o adverbios ( <i>superficialmente</i> ) para emitir juicios de valor acerca de la veracidad o fiabilidad del texto o autor ( <i>IL Adjetivo epistémico</i> ).	Blanca (GP), <i>Ens3</i> “... hay dos razones para probar que el autor no sabe mucho sobre China. Primero, su descripción y impresión de todos los chinos son mismas. En cuanto a los chinos, no puede hacer una análisis <b>profundamente</b> y considerar sus orígenes, el nivel de educación, la edad y otros factores sino los chinos son... En cambio, se refiere a los españoles, el autor no solo puede dar los ejemplos positivos sino los negativos, incluso afinar la clasificación de la gente de diferentes partes de España, por ejemplo, los gallegos. La descripción <b>integral</b> y <b>multifacética</b> en todos los planos puede demostrar que el autor tiene un conocimiento muy profundamente sobre los españoles. Esto debe su experiencia propia y su identidad que es un español”

Tabla 29 Ejemplos y marcas lingüísticas de *Pp4*

Por último, las prácticas críticas de los aprendientes pueden ser consideradas como *sociales* si los lectores son capaces de comprender cómo los textos que leen se ubican en contextos sociales y en entramados de relaciones desiguales, y se puede desgranar en las siguientes cuatro<sup>32</sup>:

- *Ps1. Identificar voces presentes y ausentes*, esto es, averiguar qué identidades sociales aparecen representadas en un texto y qué relación existe entre ellas (Cots, 2006), identificar qué visiones del mundo se visibilizan (Cots, 2006) y analizar los intereses a los que da voz el texto y a cuáles no (Luke y Freebody, 1997, p. 213).

<sup>32</sup> Al denominar esta categoría como “prácticas sociales” no queremos sugerir que el resto de prácticas críticas (textuales y personales) no tengan un componente sociocultural. Como establecimos en el tercer capítulo, esta investigación parte de la concepción de que toda lectura es en sí misma una actividad sociocultural, y se materializa en prácticas sociales extendidas. Cuando los lectores llevan a cabo prácticas críticas lo hacen dentro de ese entramado de relaciones y prácticas sociales, ya sea analizando los supuestos de los autores (*Pt4*) o posicionándose ante sus puntos de vista (*Pp3*). Pero, cuando usamos el término “prácticas críticas sociales” nos referimos a una serie de operaciones más concretas, en las que los lectores pueden relacionar el texto con el contexto social amplio en el que este es leído.

Marcas lingüísticas	Ejemplo
· Uso de determinantes indefinidos débiles ( <i>algunos, pocos, unos</i> ), bien para identificar grupos que no aparecen en el texto, bien para establecer divisiones en grupos sociales que el autor describe como homogéneos ( <i>IL Determinantes débiles</i> ).	Violeta (GG), <i>RespEx</i> Después de leer un publibreportaje sobre apps para las madres, Violeta plantea esta otra pregunta (con su respuesta):  "En este texto, ¿la imagen de las madres es positiva, objetiva o negativa? ¿Por qué o por qué no? Me parece que esta imagen no es objetiva sino negativa. Porque <b>no todas</b> las mujeres solo se quedan en casa y hacen compras por la familia. Pero <b>algunas</b> tienen trabajos, pueden hacer los gustos en su tiempo libre. Eso es la imagen moderna de la época"

Tabla 30 Ejemplos y marcas lingüísticas de *Ps1*

· *Ps2. Calcular los efectos del texto en la sociedad* es una de las operaciones en las que pone más énfasis en Análisis crítico del Discurso, e implica analizar qué objetivos sociales aspira a conseguir un texto y valorar hasta qué punto los logra (Cots, 2006), calcular las consecuencias sociales del texto (*ídem*) en la sociedad en la que se lee, identificar los condicionantes sociales del texto y ubicarlo en el contexto de luchas sociales (Fairclough, 1992), y relacionar las ideas del texto con debates o problemáticas sociales en el contexto, no solo de origen del texto, sino de recepción (para los estudiantes de ELE que lo leen “desde fuera”).

Marcas lingüísticas	Ejemplo
Uso de tiempo futuro, condicional o de perífrasis de posibilidad en verbos referidos al texto o lectores potenciales (no personajes del texto), para calcular posibles efectos que pueda tener la publicación ( <i>IL Futuro de probabilidad</i> ).	Elena (GP), <i>Preg4</i> Tras la lectura de la réplica de Rajoy en el debate sobre el estado de la nación, en la que vincula inmigración y criminalidad, a los estudiantes se les pide que planteen preguntas para discutir el texto con sus compañeros. Elena plantea la siguiente pregunta:  "¿Cómo <b>puede afectar</b> este debate a los inmigrantes de los lugares mencionados?"

Tabla 31 Ejemplos y marcas lingüísticas de *Ps2*

· *Ps3. Cuestionar prácticas injustas*: leer críticamente desde esta dimensión social supone también elaborar un discurso crítico que trascienda el texto y cuestione la legitimidad de las relaciones sociales desiguales en las que se inserta (Freire, 1970; Comber, 2001, en Lewison *et al* 2002).

<b>Marcas lingüísticas</b>	<b>Ejemplo</b>
Uso de adjetivos ( <i>bueno, raro, injusto</i> ) para emitir juicios de valor ( <i>IL Adjetivo valorativo</i> ).	<p>Violeta (GG), <i>ActGG</i></p> <p>Tras leer una noticia del corazón sobre una modelo a la que se le prohíbe la entrada a China, Violeta hace la siguiente reflexión sobre el comportamiento percibido como racista de la protagonista:</p> <p>“...como ciudadanos chinos y asiáticos, estarían enfadado por los movimientos de Gigi y empezaría a encontrar a ella, porque nos mostró claramente su actitud <b>parcial</b> sobre la raza humana. Como una figura pública, necesita dar ejemplo positivo a la sociedad internacional. Sin embargo, hizo una conducta <b>desconveniente</b> en público, todo esto nos dejan sospechar a su educación”</p>

Tabla 32 Ejemplos y marcas lingüísticas de *Ps3*

· *Ps4. Proponer alternativas*: leer desde una postura crítica no se reduce a adoptar una actitud de rechazo, sino que supone también proponer soluciones a los problemas que se identifican y crear discursos y propuestas alternativas, por ejemplo, a las voces que aparecen representadas en un texto (Cots, 2006), pero también a las ideas planteadas en los textos, a sus elecciones lingüísticas y a su estilo, como hace este participante en el ejemplo siguiente.

<b>Marcas lingüísticas</b>	<b>Ejemplo</b>
Uso o intento de uso de oraciones condicional de segundo y tercer tipo para esbozar situaciones diferentes o alternativas a las propuestas por el texto ( <i>IL Oración condicional</i> ).	<p>Iker (GG), <i>Preg3</i></p> <p>Estas son la pregunta y respuestas acordadas por Iker y su grupo después de haber leído "Diferencia entre China y Occidente":</p> <p>"Si te encargas de escribir este texto, ¿qué aspectos puedes mejorar?</p> <p>Primero, <b>cambiaría</b> de actitud. <b>Escribiría</b> el texto con una actitud neutral y objetiva, sin poner mi propia emoción en semejantes textos que desempeñan un papel en introducir y mostrar las diferencias culturales entre China y Occidente a todo el mundo. Segundo, voy a investigar los fenómenos profundamente para eliminar los estereotipos y para comprobar unas ideas exactamente. Tercero, <b>prestaría</b> atención a elegir las palabras adecuadas escribiendo el texto"</p>

Tabla 33 Ejemplos y marcas lingüísticas de *Ps4*

### 5.6.2.3 Procedimiento de análisis: contenido

Las trece categorías de clasificación y las marcas lingüísticas explicadas en la sección anterior nos han permitido interpretar y categorizar las prácticas críticas que aparecieron en el discurso de los participantes. Para hacerlo, se utilizó la herramienta informática Atlas.ti, que usamos para etiquetar los datos orales y escritos. Así, el ejemplo de la página siguiente muestra el modo como se utilizan las categorías de análisis *Pt1.1-Pt4*, *Pp1-Pp4* y *Ps1-Ps4* en el etiquetado de los datos.

En el análisis se han seleccionado frases o pasajes relevantes del discurso de los participantes (denominadas “citas” en el programa Atlas.ti) y se les han adjudicado una o varias etiquetas para clasificar el tipo de práctica crítica que el estudiante ha llevado a cabo. Así, una misma pregunta puede etiquetarse con dos categorías distintas, si se considera que responde a dos tipos de planteamientos críticos simultáneamente. Ese es el caso del ejemplo de la imagen, en el que mostramos la pregunta *Preg4* planteada por la informante tras la lectura de *T4* (una réplica en un debate político sobre inmigración): “¿Qué actitud tendrán los participantes [oyentes] del discurso? Si la mayoría está de acuerdo [con el autor], ¿qué medidas o políticas actuarán el gobierno?” La respuesta que el grupo de trabajo de esta participante negoció empezaba del modo siguiente: “Algunos no estarán en contra [de la inmigración], esta parte de personas conocen la cuestión de inmigrantes mejor que otros”.

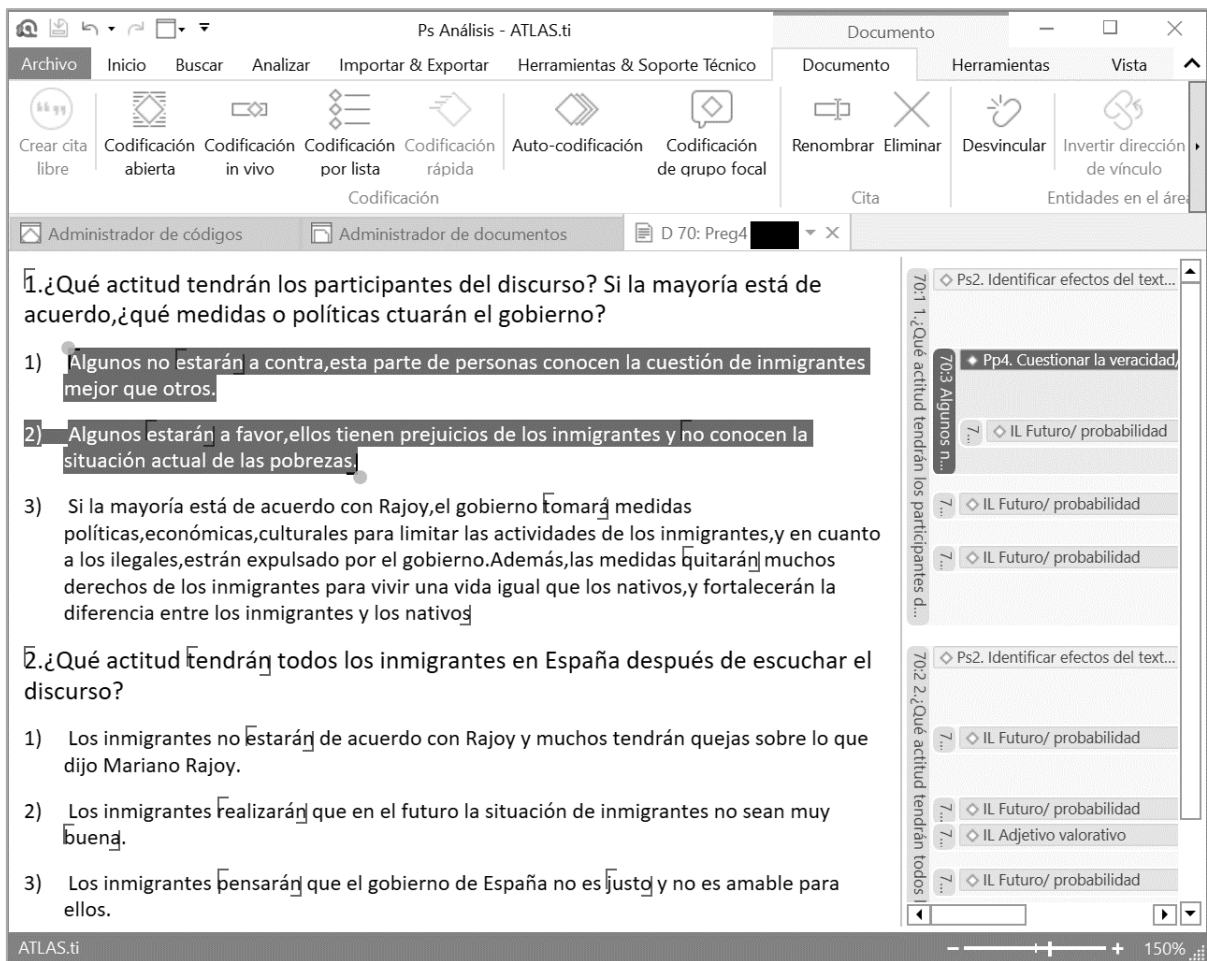


Figura 12 Muestra de etiquetado de datos primarios en Atlas.ti

En este caso, hemos considerado que la pregunta y su respuesta ilustran la capacidad de la participante de realizar dos tipos de prácticas críticas diferentes: por una parte, la de calcular los efectos que el texto que ha leído puede tener en la sociedad en la que se produce y, en concreto, en las políticas migratorias que lleve a cabo el gobierno de España (por lo que se etiquetó con la categoría *Ps2*: “Calcular efectos del texto en sociedad”). Pero, además de calcular los efectos sociales, la respuesta de la participante y su grupo demuestra un distanciamiento crítico con respecto al posicionamiento del autor (cuyo discurso vincula inmigración y criminalidad), ya que afirman que aquellas personas que mantengan una actitud positiva hacia los inmigrantes “conocen la cuestión [...] mejor que otros”. Por esta razón, el mismo texto ha sido etiquetado con una segunda categoría (*Pp4*), que señala que la participante ha sido capaz de “cuestionar la fiabilidad del autor”.

En total se han usado 16 categorías para clasificar las prácticas de los estudiantes. Trece de ellas se corresponden con las categorías críticas que aparecen en el marco teórico y que hemos presentado en el apartado precedente, y son las siguientes:

Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos
● ◇ Pt1.1. Analizar el significado global del texto	110	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Pt1.2. Analizar el significado de las partes del texto	106	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Pt2. Analizar la práctica discursiva	64	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Pt3. Identificar la intención del autor	59	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Pt4. Identificar presupuestos del autor	76	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Pp1. Relacionar texto con experiencias previas	84	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Pp2. Identificar los efectos del texto sobre uno mismo	23	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Pp3. Posicionarse ideológicamente ante el contenido	50	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Pp4. Cuestionar la veracidad/ fiabilidad del autor o te...	73	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Ps1. Identificar voces presentes y ausentes en el texto	30	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Ps2. Identificar efectos del texto en sociedad	88	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Ps3. Cuestionar prácticas privilegiadas/ injustas	39	0	[Prácticas críticas]
● ◇ Ps4. Proponer alternativas	97	0	[Prácticas críticas]

Figura 13 Categorías utilizadas en el análisis con Atlas.ti (1)

Además de estos códigos, en el proceso de etiquetado con Atlas.ti se han utilizado otras tres categorías, que explicamos a continuación:

○ ◇ No crítico/ no cuestiona presupuestos del autor (vs A...	93
○ ◇ No crítico/ repite argumentos de docente	6
○ ◇ No relevante/ pregunta no referida al texto/ no claro	45

Figura 14 Categorías utilizadas en el análisis con Atlas.ti (2): no críticas

- “No crítico/ no cuestiona presupuestos del autor”: con esta etiqueta se señalaron aquellas reflexiones o “citas” que muestran que el participante asume como verdaderos o propios algunos posicionamientos del autor, sin cuestionarlos o examinarlos antes.

- “No crítico/ repite argumentos de la docente”: se usó esta categoría para señalar aquellos pasajes en los que los aprendientes repetían o reformulaban planteamientos expresados por la profesora en clase, sin cuestionarlos o sin integrarlos de manera coherente con el resto de su reflexión.

- “No relevante”: esta etiqueta se utilizó para descartar pasajes en los que los estudiantes habían tenido una oportunidad para desarrollar una práctica crítica, pero que, por motivos

diversos, no se pudieron interpretar, bien porque tratasen sobre aspectos que se alejaban demasiado del texto como para considerar la práctica crítica como estrictamente “de lectura”, o bien porque la calidad de la expresión fuese tan poco clara como para impedir que fuera analizada.

#### 5.6.2.4 Procedimiento de análisis: marcas lingüísticas

De manera paralela al análisis del contenido, que se hizo usando los códigos y categorías descritos más arriba, se llevó a cabo un análisis discursivo de las producciones escritas y orales de los participantes. Para ello, se emplearon una serie de índices o marcas lingüísticas que ayudaron a identificar estrategias pragmáticas críticas<sup>33</sup> que los estudiantes llevaron a cabo en sus discursos.

Así pues, los índices lingüísticos que hemos usado para analizar el discurso de los aprendientes designan estrategias que los lectores pueden activar para inscribirse en su propio discurso e interpretar los textos que leen críticamente. Estas marcas, a diferencia de los códigos para las prácticas críticas, han emergido de los datos, y se han ido definiendo y categorizando durante el proceso de análisis.

Las marcas lingüísticas identificadas son de tres tipos:

- marcas lingüísticas de *polifonía* o de *discurso dialógico*,
- marcas que denotan estrategias de *modalización*, y
- marcas lingüísticas de *interpretación del discurso*.

##### a) Marcas lingüísticas de *polifonía*

La visión heteroglósica del lenguaje de Bakhtin (1934-1935) concibe los discursos no como expresiones monolíticas del punto de vista de un emisor, sino como vehículos de voces y discursos que han sido pronunciados antes, y que entran en interacción con la voz

---

<sup>33</sup> Tomamos este concepto del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), que detalla estrategias y tácticas pragmáticas que los alumnos de español deben ser capaces de usar para cada uno de los niveles del marco, y las considera como “todos los recursos [...] que el hablante de una lengua utiliza de forma consciente para construir e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto” (Martín Peris 2008). Específicamente, las estrategias constituyen “los procedimientos de decisión por los que el usuario [...] satisface un determinado propósito comunicativo” (Instituto Cervantes, 2006, p. 281) y las tácticas, los recursos concretos que el hablante escoge en cada situación para llevar a cabo la estrategia elegida. Aunque en este caso no consideramos que la elección de estos recursos lingüísticos obedezca a elecciones conscientes, tomamos este concepto por cuanto nos permite acotar y categorizar el modo como nuestros participantes construyeron su discurso.



del hablante. Así pues, en un mismo discurso “se hacen presentes [...] voces de otros, de tal modo que los enunciados dependen los unos de los otros” (Casalmiglia y Tusón, 1999, p.149). Durante el análisis de los datos, hemos encontrado abundantes discursos dialógicos, es decir, producciones de los aprendientes que “emanan de distintas fuentes y puntos de vista”, e incluyen voces distintas a las del autor de los textos que leyeron (White, s.f.).

En este grupo de marcas lingüísticas, reunimos aquellas que indican que los lectores están reflexionando sobre el texto poniendo en juego más de una voz; por ejemplo, contrastando la voz del autor con la suya propia, o haciendo dialogar dos puntos de vista diferentes. Los índices de este tipo que se han identificado pueden clasificarse a su vez en tres subgrupos:

- *marcas de discurso referido*, en las que los lectores citan de manera explícita o encubierta fragmentos o ideas del texto leído,
- *marcas de contraste* entre puntos de vista diferentes, y
- *marcas de referencias externas*, que evidencian que están poniendo en relación el texto leído con otros textos o recursos.

Grupo	Código Atlas.ti	Descripción lingüística/ evidencias o índices	Ejemplos
Marcas de discurso referido	IL "Eco"	Aplicación de conceptos aprendidos y trabajados en clase ( <i>estereotipo, gentilicio, supuesto/ supuesto</i> ), en producciones en las que la pregunta de la profesora no los elicitaba.	Blanca, GP, <i>Ens3</i> "Por la falta de los conocimientos suficientes, reales y la experiencia de vivir en China y ponerse contacto con los chinos, los <b>presupuestos</b> se vienen produciendo en la mente del autor y se presentan en este texto sin considerar muy claro y las excepciones"
	IL Cita encubierta	Usa las mismas palabras del texto de origen, sin hacer una interpretación propia.	Mónica, GG, <i>PregEx</i> "El texto se publica en la página de web porque los jóvenes que tienen madres en casa y que están embarazadas pueden leerlo fácilmente, y <b>en un día tan especial</b> , ellos siempre tienen ganas de comprar algo para las madres"
	IL Cita indirecta	Uso de verbos declarativos o de comunicación ( <i>decir, escribir, afirmar</i> ) o de acción ( <i>hacer, elegir, citar, usar</i> ) referidos al autor/ autora, para citar, parafrasear o referirse a ideas presentadas en el texto. Denota distanciamiento del aprendiente con respecto a lo que se afirma en texto.	Lucía, GP, <i>Resp4</i> "... se ve que en el texto, el conferenciante <b>utiliza</b> palabras y frases negativas cuando <b>ralata</b> la situación actual, y <b>destaca</b> muchas veces la urgencia de tomar medidas para gobernar y odernar la situación actual"
Marcadores de contraste	IL Atenuación dialógica	Expresión de acuerdo aparente o parcial con el punto de vista del autor, normalmente mediante una conjunción adversativa ( <i>es verdad, pero...</i> )	Lucía, GP, <i>Resp4</i> "Cuando leo este texto, <b>aunque el discurso es</b> muy atractivo y emocionado, <b>mantengo una idea</b> en mi mente que soy de China, y con referencia a mi vida cotidiana y las experiencias, por lo menos en China, conozco que hay algunos inmigrantes ilegales provenientes de los países de Asia sureste viene a China por pura pobreza"

	IL Yuxtaposición	Polifonía en discurso de participante, reflejada en la presencia de dos voces contrastadas (la del autor/texto y la del participante/ lector). La reproducción de ambas voces puede ir conectada o no mediante una conjunción adversativa ( <i>pero, sin embargo, en lugar de</i> ).	Violeta, GG, <i>Resp1</i> 1.5. <i>¿Qué cualidades están asociadas a la bella durmiente? ¿Y al príncipe?</i> "Como lo que dice en el texto, el princesa tiene las nobles virtudes. <b>Pero</b> no veo nada según la trama"
Marcas de referencias externas	IL Determinante débil	Uso de determinantes indefinidos débiles ( <i>algunos, pocos, unos, no todos</i> ), bien para identificar grupos que no aparecen en el texto, bien para establecer divisiones en grupos sociales que el autor describe como homogéneos.	Violeta, GG, <i>PregEx</i> "Me parece que [la] imagen [que da el texto sobre las mujeres] no es objetiva sino negativa. Porque no todas las mujeres solo se quedan en casa y hacen compras por la familia. Pero <b>algunas</b> tienen trabajos, pueden hacer los gustos en su tiempo libre. Eso es la imagen moderna de la época"
	IL Léxico del ámbito personal	Uso de términos (sustantivos, verbos, adverbios) no relacionados con el contenido del texto, sino con ámbitos de la experiencia personal del aprendiente ( <i>el viernes pasado, clase de español, mi madre</i> ).	Violeta, GG, <i>Resp3</i> "Estoy a favor de el párrafo 1, 3, 4, 6, 8 y 9. Por ejemplo, el viernes de la <b>semana pasada</b> terminé <b>la clase de lectura</b> , y entré <b>en el ascensor</b> . Allí mucha gente habla en voz alta y en seguida se me ocurrió la imagen del párrafo 4"
	IL Léxico referido a otros lectores	Uso de sustantivos ( <i>niños, público, españoles, miembros del gobierno</i> ) para referirse a personas o grupos que puedan constituir lectores potenciales del texto (no se aplica esta categoría a sustantivos demasiado amplios, como <i>personas</i> o <i>lectores</i> ).	Elena, GP, <i>Resp1</i> 2.4. <i>¿Qué efecto crees que puede tener sobre los niños que escuchan este cuento? ¿Y sobre las niñas?</i> "Creo que los <b>niños</b> pueden tratar las niñas como "las personas que tengo que ayudar" o "los hombres tienen que proteger las mujeres". Y las <b>niñas</b> pueden creer la paciencia puede darles el verdadero amor. Además, algunos pueden pensar si hacen oración( sin hacer nada) y esperan, pueden ganar algo que quieren"

Tabla 34 Marcas lingüísticas de polifonía

## b) Marcas lingüísticas de *modalización*

Los indicadores lingüísticos de modalidad ponen de manifiesto una cierta toma de postura del lector, bien ante el texto que ha leído, bien ante sus propios enunciados. Siguiendo la clasificación de Ridruejo (1999), agrupamos esas marcas en función del grado de certeza con el que se expresan los participantes (*marcas de modalidad epistémica*<sup>34</sup>) y del grado de necesidad u obligatoriedad con el que presentan lo que dicen (*marcas de modalidad deóntica*). Pero también añadimos un tercer subgrupo, el de las *marcas de modalidad valorativa o axiológica*, ya que con frecuencia los participantes presentaron sus actitudes emotivas usando operadores expresivo-valorativos (Casalmiglia y Tusón, 1999, p. 181).

---

<sup>34</sup> En el estudio citado de las modalidades epistémica y deóntica (Ridruejo, 1999, p. 3214), se entiende que ambas describen enunciados no factuales y que, por lo tanto, presuponen un grado mayor o menor de incertidumbre con respecto a lo que el hablante afirma. Sin embargo, en nuestra clasificación de las categorías, decidimos no distinguir grados diversos de seguridad con respecto a lo enunciado; el motivo radica en que consideramos que, en el caso del discurso analizado, el uso de fórmulas que tradicionalmente se conciben como maneras en que el hablante atenúa o se distancia con respecto a lo dicho, en nuestros datos suponen afirmaciones de compromiso por parte de los participantes con sus propias opiniones, como vemos en los siguientes enunciados:

- "Estoy de acuerdo con algunas opciones, por ejemplo, buen hijo y religiosa. Pero no estoy de acuerdo con el "perezoso" y "mal estudiante". En primer lugar, **creo** que cada país tiene su típico horario de la vida, los mexicanos se levantan tarde pero también se acuetan tarde, no debemos criticar a un diferente costumbre meramente según el nuestro" (Lucía, GP, Resp2).

En este caso, el modo como la estudiante usa la perífrasis "creer que" no parece denotar duda o falta de seguridad con respecto a lo que afirma (que cada país tiene "su horario de vida"), ya que va seguido de enunciados aseverativos ("los mexicanos se levantan tarde") y de un enunciado deóntico fuerte ("no debemos criticar..."). En este caso, el uso del verbo de opinión no parece responder a una voluntad de relativizar lo que dice, sino de avanzar de manera asertiva su punto de vista frente al del autor.

- "No **estoy de acuerdo** con las opiniones del autor porque no **pienso** que solo las mujeres españolas pueden bailar bien flamenco, y una persona puede ser un buen estudiante, mientras le gusta dormir porque no es tan difícil equilibrar el tiempo. Aparte de estos, **creo** que las personas quieren visitar España por diferentes motivos, no solo hay una razón de que haya las corridas de toros" (Iker, GG, Resp2).

De manera similar, en este ejemplo este estudiante usa en tres ocasiones verbos de opinión; es cierto que podría haber usado enunciados factuales en lugar de los que utiliza ("no es verdad que solo las mujeres..." en vez de "no pienso que solo las mujeres..."). Pero su yuxtaposición con frases aseverativas ("una persona puede ser...") indican que su elección de verbos de opinión parece más bien un recurso para contraponer su opinión con la del autor y no una expresión de duda con respecto a lo que dice.

Grupo	Código Atlas.ti	Descripción lingüística	Ejemplos
Marcas de modalización epistémica	IL Autoidentificación	Uso o intento de uso de verbos en primera persona para alinearse como lector con grupos sociales mencionados por el texto o, por el contrario, desmarcarse de afiliaciones que autor/a da por supuestas.	Lucía, GP, <i>Resp3</i> "Se ve en el texto que, el autor elige unos ejemplos en que no <b>hacemos</b> bien los chinos: en muchos lugares no <b>hacemos</b> colas, <b>hablamos</b> en voz muy alta en el restaurante, no <b>decimos</b> directamente nuestras ideas etc"
	IL Oración interrogativa	Planteamiento de preguntas espontáneo (no elicitado por la instrucción de la tarea) para cuestionar el contenido del texto leído, con frecuencia con pronombres interrogativos causales o finales ( <i>por qué, para qué</i> ).	Blanca, GP, <i>Ens3</i> "He preguntado <b>por qué</b> el autor cita los dibujos diseñados por una china. Por un lado, no quiere criticar a los chinos directamente [...] Por otro lado, el autor cree que los chinos tienen más voz para apreciar su país por su experiencia propia y real como lo que ha evaluado su país"
	IL Futuro de probabilidad	Uso de tiempo futuro, condicional o de perífrasis de posibilidad en verbos referidos al texto o lectores potenciales (no personajes del texto), para calcular posibles efectos que pueda tener la publicación.	Lucía, GP, <i>PregEx</i> "¿Qué efecto podría tener este texto sobre las mujeres? - Muchas mujeres no <b>estarán</b> de acuerdo con la idea del texto. Ellas pensarán: "¿Por qué los hombres no necesitan comprar comidas? ¿Por qué no explica las apps a los hombres? No somos tontas" [...] - <b>Causará</b> conflictos entre hombres y mujeres."
	IL Oración condicional	Uso o intento de uso de oraciones condicionales de segundo y tercer tipo para esbozar situaciones diferentes o alternativas a las propuestas por el texto.	Mónica, GG, <i>Ens1</i> "Ahora ya he crecido mucho y empiezo a dudar el valor del cuento . ¿ <b>Sea</b> tan fácil para el príncipe enamorarse de una desconocida a primera vista? ¿ <b>Si Cenicienta no era tan linda, el príncipe volvería a enamorarse</b> de ella? ¿ <b>Si no hubiera existido la hada, habría roto su vida original</b> por su esfuerzo propio o <b>solo habría llorado</b> siempre por su desgracia?"
	IL Adjetivo epistémico	Uso de adjetivos ( <i>verdadero, falso, equivocado, insuficiente, superficial</i> ) o adverbios ( <i>superficialmente</i> ) para emitir juicios de valor acerca de la veracidad o fiabilidad del texto o autor.	Lucía, GP, <i>Resp4</i> "Creo que el autor no usa un estilo <b>objetivo</b> , y intenta provocar una emoción de espíritu nacional en sus oyentes, la gente será más patriótica y repelente a los extranjeros "
	IL Conector de opinión	Uso de conectores o sintagmas preposicionales ( <i>en mi opinión, desde mi punto de vista</i> ) para introducir una opinión propia.	Violeta, GG, <i>Resp3</i> "El autor dice que está de acuerdo con la gran mayor parte de las cosas, esto significa que piensa que la gente de China es incivilizada y la sociedad no es avanzada. Son negativas. <b>En mi opinión</b> , creo que eso depende de en qué época de China"
	IL Léxico de posibilidad	Uso de léxico relacionado con la posibilidad ( <i>ser posible, poder ser</i> ) o del tiempo condicional para esbozar interpretaciones o desarrollos de la trama diferentes a las del autor.	Blanca, GP, <i>Resp3</i> "En cambio, también no son todas las personas del occidental actúan bien como lo que dice el autor. <b>Es posible que</b> hablen más alta en un restaurante por una fiesta. ¿Acaso puedes definir el volumen de todas las personas del occidente es bajo?"

	IL Verbo de reflexión	Uso de verbos referidos a procesos cognitivos o de pensamiento en primera persona ( <i>reflexionar, darse cuenta, pensar, saber, conocer</i> ); bien en pasado ( <i>antes creía...</i> ), bien en presente ( <i>ahora pienso</i> ), o ambos.	Lucía, GP, <i>Resp4</i> "Antes de leer este texto, siempre <b>tomaba</b> los inmigrantes como un conjunto, no <b>me di cuenta</b> de que existen inmigrantes ilegales y la impresión sobre las personas extranjeras es buena, según mi experiencia la mayoría de los inmigrantes son amables. No obstante, después de leer este artículo, <b>empiezo a reflexionar</b> los posibles problemas que los inmigrantes pueden causar."
	IL Verbo de opinión	Expresión de acuerdo o desacuerdo, mediante verbos de creencia u opinión ( <i>pensar, creer, opinar, estar de acuerdo, oponerse, dudar</i> ), con frecuencia seguido de una justificación.	Lucía, GP, <i>Resp2</i> " <b>Estoy de acuerdo</b> con algunas opciones, por ejemplo, buen hijo y religiosa. Pero <b>no estoy de acuerdo</b> con el "perezoso" y "mal estudiante". En primer lugar, <b>creo</b> que cada país tiene su típico horario de la vida, los mexicanos se levantan tarde pero también se acuetan tarde, no debemos criticar a un deiferente costumbre meramente según el nuestro. En segundo lugar, <b>pienso</b> que las normas de juzgar un estudiante comprende muchos aspectos, por ejemplo, la honradez, el respeto hacia sus profesores y compañeros, la persistencia en las cosas que le aman, etc. Las notas sí es un aspecto de un estudiante, pero no es el todo de un estudiante"
Modalización n deóntica	IL Perífrasis deontológica	Uso de perífrasis de obligación ( <i>deber, tener que, no poder, ser necesario</i> ) o de estructuras de sugerencia ( <i>poder, ser mejor + infinitivo</i> ) para esbozar principios éticos generales.	Blanca, GP, <i>Resp3</i> "En cambio, también no son todas las personas del occidental actúan bien como lo que dice el autor. Es posible que hablen más alta en un restaurante por una fiesta. ¿Acaso puedes definir el volumen de todas las personas del occidente es bajo? <b>Es necesario que</b> aprecie a cada persona por su acto propio y no generalicemos un grupo o un país solo a través de un individuo"
Modalización axiológica o valorativa	IL Adjetivos valorativos	Uso de adjetivos ( <i>bueno, raro, injusto</i> ) para emitir juicios de valor acerca de la adecuación ética del texto/ autor.	Lucía, GP, <i>Resp3</i> "Cuando compara las dos distintas culturas, el autor no es muy <b>justo</b> , hay evidente inclinación "
	IL Adjetivos emotivos	Uso de predicados psicológicos para atribuir reacciones emocionales a sí mismos como lectores o a otros lectores potenciales, como <i>estar enfadado, ofendido, triste</i> .	Iker, GG, <i>Resp3</i> "En conclusión, la mayoría de este texto me hace <b>desagradable</b> y el autor habla muchas palabras inapropiadas"

Tabla 35 Marcas lingüísticas de modalización

c) Marcas lingüísticas de *interpretación del discurso*

Bajo este epígrafe reunimos aquellos índices que muestran que los lectores han empleado estrategias para hacer una interpretación metalingüística o un análisis de los discursos que han leído, lo que se pone de manifiesto en el uso de los siguientes índices:

- Marcas para identificar la *intención* del autor,
- Marcas *metalingüísticas* o de reflexión sobre las elecciones lingüísticas del autor,
- Marcas para expresar los *marcos conceptuales* o los esquemas de sentido que le da el lector al discurso que lee.

Grupo	Código Atlas.ti	Descripción lingüística	Ejemplos
Marcas de <i>intención</i>	IL Preposición de finalidad	Uso de la preposición <i>para</i> referida a elementos lingüísticos, para reflexionar sobre los objetivos que cumplen ciertas palabras o motivaciones que pueden subyacer a las elecciones lingüísticas del autor.	Iker, GG, <i>Resp3</i> "El autor presupone que la gente china se comporta igualmente y todas las personas chinas hacen las mismas cosas mencionadas en el texto. Mientras él distingue diferentes personas occidentales con varias palabras, por ejemplo, "europeo", "español", "gallego", <b>para</b> expresar que algunas cosas mencionadas en el texto corresponden a diferentes personas occidentales en lugar de que todas las personas occidentales hacen lo mismo."
	IL Verbo de volición	Uso de verbos de volición ( <i>querer, desear, pretender, intentar</i> ) referidos al autor, para adjudicarle intenciones o intereses implícitos.	Lucía, GP, <i>Resp4</i> "Creo que el texto <b>intenta</b> de persuadirme que los inmigrantes ilegales son la mayor causa de los delincuentes y los crímenes, debemos hacer todo lo que podamos para acabar con el problema. Sin embargo no lo consigue"
Marca <i>metalingüística</i>	IL Léxico metalingüístico	Referencia a elementos lingüísticos o paratextuales del texto leído ( <i>palabra, adjetivo, frase</i> ).	Violeta, GG, <i>Resp4</i> "No pienso que el autor use un estilo objetivo sino una emoción personal porque en este texto suele usar el <b>pronombre nosotros</b> . Supongo que intenta provocar una resonancia entre la multitud y el portavoz (Mariano Rajoy)"
Marcas de <i>marcos conceptuales</i>	IL Verbo de argumentación	Uso de verbos epistémicos de interpretación o argumentación ( <i>mostrar, expresar, querer decir, significar; representar, simbolizar</i> ) referidos a palabras o frases del texto de lectura para hacer una interpretación propia sobre lo que quieren decir.	Violeta, GG, <i>Resp2</i> "Lucas no es un mal estudiante. Dice que cuando tiene exámenes se acuesta a las dos o tres. Si es un mal estudiante, no va a acostarse de la madrugada. Es posible que saque malas notas pero no <b>significa</b> que él sea un mal estudiante"

	IL Verbo epistémico	Uso de verbos epistémicos de pensamiento como <i>suponer, creer, pensar, imaginar, presuponer, considerar</i> adjudicados al autor o autora.	Blanca, GP, <i>Ens3</i> "El autor <b>supone</b> que la información que se presenta por los muñecos es correcta y es la situación real de China. Por la falta de los conocimientos suficientes, reales y la experiencia de vivir en China y ponerse contacto con los chinos, los presupuestos se vienen produciendo en la mente del autor y se presentan en este texto sin considerar muy claro y las excepciones"
--	---------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 36 Marcas lingüísticas de interpretación del texto

Si bien no hay una equivalencia directa entre cada una de estas estrategias con ciertas prácticas críticas, el análisis de coocurrencias en Atlas.ti ha permitido identificar algunas coincidencias entre unas y otras:

- El indicador modalizador que hemos denominado *IL Futuro de probabilidad*, esto es, el uso de verbos en futuro, condicional, o perífrasis de posibilidad aparece con frecuencia asociado al desarrollo de *Ps2*, es decir, al cálculo de los efectos sociales que pueden tener los textos en las sociedades en que se leen (como se puede ver en el ejemplo correspondiente en la Tabla 35).
- Cuando los participantes cuestionan la fiabilidad de los textos (*Pp4*), usan bastantes adjetivos valorativos relacionados con la veracidad (*IL Adjetivo epistémico*).
- Los participantes también suelen usar verbos de volición, como *querer* o *desear* (*IL Verbo de volición*) referidos a los autores, cuando identifican sus intenciones (*Pt3*).
- También se han encontrado coincidencias entre el uso de verbos de opinión (como *pienso, creo*) y el hecho de que los lectores se posicionen en sus discursos ante el contenido del texto (*Pp3*).

Aunque otros indicadores no se han dado con la suficiente frecuencia como para generar coincidencias llamativas, eso no significa que el uso de marcas lingüísticas no tenga valor: por el contrario, el uso de estas categorías de análisis ha ayudado a identificar con más rigor algunas prácticas y a extraer evidencias lingüísticas de cada tipo de práctica crítica, que hacen más consistente el análisis<sup>35</sup>. En definitiva, mediante el uso de estas marcas

<sup>35</sup> Dado que esta investigación se centra en el análisis de la producción de aprendientes de español, no podemos asegurar que estas coocurrencias entre marcas discursivas y desarrollo de prácticas críticas sea representativa de las estrategias pragmáticas críticas que se puedan dar entre hablantes nativos. Ese análisis



lingüísticas, aspiramos a hacer más transparentes los criterios que se han seguido a la hora de categorizar y etiquetar el discurso de los aprendientes, y a anclar dichos criterios en fenómenos más o menos observables, como pueden ser los índices que hemos detallado en este apartado, con el objetivo de que los resultados que extraemos puedan ser extrapolables a otras investigaciones.

Otra manera en que hemos sustentado metodológicamente el análisis para asegurar el rigor en los resultados ha sido mediante la triangulación en el análisis con una segunda investigadora, como detallamos a continuación.

#### 5.6.2.5 Triangulación de investigadoras

Durante el proceso de análisis de datos se contó con la colaboración de una investigadora externa<sup>36</sup> que procedió a realizar el análisis de una muestra de producciones escritas de los participantes. Esto se hizo con el objetivo de poner a prueba los instrumentos de análisis (es decir, las categorías de prácticas críticas y los índices lingüísticos) para comprobar no solo que podían ser utilizados por una persona ajena a esta investigación, sino que también podían garantizar resultados semejantes a los obtenidos por esta investigadora.

Así, en marzo de 2019, se facilitaron a la investigadora externa los tres documentos siguientes:

- una muestra de cuatro producciones escritas (correspondientes a los ensayos *Ens1* y las preguntas *Preg4*) con una breve descripción de los textos de lectura y de las actividades de clase que las habían precedido,
- la tabla de categorías de prácticas críticas con una explicación de cada una, y
- una tabla con las 27 marcas lingüísticas<sup>37</sup>, su explicación y ejemplos.

---

podría ser objeto de estudio de futuras investigaciones, pero no es el objetivo de esta tesis, que se centra en las prácticas críticas de un grupo de hablantes de español como lengua segunda.

<sup>36</sup> Esta investigadora estaba realizando su tesis doctoral en mismo Departamento que la autora y era miembro del mismo equipo de investigación en el que se enmarca esta tesis.

<sup>37</sup> Durante la fase inicial del proceso de análisis se manejaron 27 categorías, que, después de la sesión de triangulación, se redefinieron y ajustaron hasta lograr las 25 que hemos presentado en el apartado anterior.

La investigadora externa utilizó estos dos últimos documentos para analizar las producciones, y se concertó una sesión para compartir análisis y comparar resultados con ella. Durante esta sesión se puso de manifiesto que el uso de los instrumentos había diferido ligeramente con respecto al que habíamos hecho previamente: por ejemplo, la segunda investigadora evitó asignar las categorías amplias utilizadas en este trabajo para referirse a las prácticas críticas (*Pp1*, *Ps4*, etc...) y, en su lugar, prefirió asignar descriptores más concretos, basados en las definiciones desgranadas que se le habían facilitado de cada práctica. Así, por ejemplo, en vez de categorizar un fragmento de producción como representativo de la práctica *Ps2. Calcular efectos sociales del texto*, lo clasificó como exponente de una de las subdefiniciones de la misma práctica (“relacionar las ideas del texto con debates o problemáticas sociales en el contexto [...] de recepción”).

A pesar de este uso diferenciado, la sesión de triangulación puso de manifiesto que, tanto en el análisis de contenido (con prácticas críticas) como en el de discurso (con marcas lingüísticas), ambas investigadoras coincidieron en la amplia mayoría de sus decisiones. En siete casos, el criterio de la segunda arrojó luz sobre el modo de análisis y permitió modificar el criterio que habíamos seguido inicialmente, por ejemplo, en el caso de la producción siguiente:

- (1) En está película, no vi ninguna razón que Bella se enamora a la bestia. Al principio, pienso que la razón es la bestia tiene muchos libros en el castillo, y a Bella le gusta leer. Pero esta razón no es suficiente para el amor. Supongo atrevidamente que Bella está enferma y la enfermedad es el síndrome de Estocolmo. Se enamora con un hombre, o sea, un animal que la encarcela. Es extraño y chocante si no hay el fondo del cuento de hadas. No creo que es el amor entre los dos, solo es otro sufrimiento que se esconde atrás un cuento de hadas (*Violeta*, GG, *Ens1*)

En este caso, tanto la investigadora externa como la autora coincidieron en que el pasaje ponía de manifiesto la capacidad de la participante para relacionar la narración con recursos propios (*Pp1*), al contrastar la versión del amor que ofrece el cuento con sus propias opiniones y experiencias (que “cualquier chica normal seleccionará escaparse” y que su comportamiento podría deberse al síndrome de Estocolmo). En este mismo pasaje, las dos investigadoras coincidimos en ver que la estudiante estaba avanzando planteamientos alternativos a los propuestos por el cuento (*Ps4*), como cuando achaca el comportamiento de la protagonista, no al amor, sino a una patología psicológica, o cuando redefine la relación subyacente como no de amorosa, sino como “otro sufrimiento”.

Además de mostrar estos puntos de convergencia, la puesta en común permitió ampliar el análisis inicial: la segunda investigadora identificó que, además de las prácticas mencionadas (*Pp1* y *Ps4*), el ensayo de la participante mostraba su cuestionamiento y su visión escéptica de la lógica del cuento (*Pp4*). Tras deliberar conjuntamente, se decidió incorporar su criterio, ya que, como argumentó ella, la estudiante estaba poniendo en cuestión los valores subyacentes del cuento, al llamar la atención sobre lo poco razonable del comportamiento de la protagonista, que decide quedarse y amar a la persona que ha maltratado a su padre.

Sin embargo, en otras cuatro ocasiones no se llegó a un acuerdo entre ambas investigadoras; en esta última instancia el origen del desacuerdo solía radicar en conocimientos dispares sobre el contenido de los textos leídos en clase y los conceptos que se habían trabajado en el aula, por ejemplo, en este caso:

- (2) Desde mi punto de vista, aunque Houyi y Chang'é son una pareja, unas descripciones no tienen la igualdad. En este cuento, hay dos posiciones: el hombre y la mujer. No estoy de acuerdo con la descripción donde solo el hombre tiene mucha fuerza, tiene la posibilidad de salvar a toda la gente, y además, tiene el gran regalo. Por el contrario, la mujer tiene que quedarse en casa guardando el regalo del hombre. Y al fin se ve obligada a gozar el trofeo que pertenece al hombre. **Pienso que esto manifiesta la idea de machismo de la antigüedad china y refleja el efecto de la sociedad patriarcal. En la sociedad moderna, es posible y razonable que la mujer sea capaz de salvar el mundo y gozar su propio regalo.** (Iker, GG, *Ens1*)

En el análisis inicial, esta investigadora clasificó las dos últimas frases del pasaje como un exponente de la práctica *Pp3*, por cuanto el aprendiente estaba demostrando poder identificar y nombrar la ideología subyacente al texto, y contrastarla con la suya propia. La investigadora externa, por su parte, consideró que el uso de los términos “machista” y “patriarcal” debía de ser una aplicación de conceptos aprendidos y trabajados en el aula con anterioridad, por lo que etiquetó el pasaje como exponente de *Pp1* (relacionar el texto con recursos propios). Sin embargo, este no fue el caso: aunque en clase los estudiantes habían discutido desigualdades en la representación de hombres y mujeres en los cuentos de hadas, tras la lectura de *T1*, la docente no había introducido ni presentado estos conceptos, por lo que el uso de estos términos fue espontáneo y reflejo de una visión personal por parte del estudiante en cuestión. Por eso, en este caso, se decidió mantener el criterio inicial, y no incorporar el de la investigadora externa.

Así se hizo en los otros tres casos, ya que el origen de las discrepancias radicaba en que la investigadora externa no conocía lo suficiente el contexto de producción de los discursos ni lo que había ocurrido en el aula con anterioridad.

Sin embargo, en los veinte casos de categorización restantes, ambas investigadoras clasificaron de manera similar las producciones de los estudiantes, tanto con respecto a las prácticas críticas que los fragmentos evidenciaban, como a la identificación de marcas lingüísticas, lo que pone de manifiesto la capacidad de ambos instrumentos para ser utilizados por otras personas ajenas a la investigación y lograr resultados parecidos.

Además de poner a prueba las categorías de análisis, la moderación con la segunda investigadora también permitió refinar y mejorar algunas de esas categorías, y esos cambios se han incorporado al análisis de datos posterior.

### 5.6.3 Códigos

Al ser la variedad de datos recogidos tan grande, para facilitar la lectura, la Tabla 37 en la página siguiente resume todos los códigos que aparecerán durante el análisis para referirnos tanto a las herramientas de investigación (en las columnas de color claro) como a los datos recogidos (en las oscuras). Se recomienda a quien lea que se remita a este cuadro para localizar e identificar los datos que citaremos a continuación.

	<b>Instrumentos</b>		<b>Código</b>	<b>Datos</b>	<b>Código</b>	
Datos primarios	Actividades de comprensión lectora	Texto de lectura 1: <i>La bella durmiente</i>	<i>T1</i>	Respuestas a <i>T1</i>	<i>Resp1</i>	
		Texto de lectura 2: <i>El diario de Lucas</i>	<i>T2</i>	Respuestas a <i>T2</i>	<i>Resp2</i>	
		Texto 3: <i>Diferencias entre China y Occidente</i>	<i>T3</i>	Respuestas a <i>T3</i>	<i>Resp3</i>	
		Texto 4: <i>Réplica de Rajoy en debate</i>	<i>T4</i>	Respuestas a <i>T4</i>	<i>Resp4</i>	
		Texto en examen: <i>Aplicaciones para que mamá...</i>	<i>TEx</i>	Respuestas a <i>TEx</i>	<i>RespEx</i>	
	Tarea de redacción de ensayos reflexivos			<i>TarEns</i>	Ensayos sobre <i>T1</i>	<i>Ens1</i>
					Ensayos sobre <i>T2</i>	<i>Ens2</i>
					Ensayos sobre <i>T3</i>	<i>Ens3</i>
	Tarea de diseño de actividades de lectura			<i>TarAct-GP</i>	Actividades diseñadas en el GP	<i>Act-GP</i>
					<i>TarAct-GG</i>	Actividades diseñadas en el GG
	Discusiones en clase			<i>Disc</i>	Preguntas planteadas por estudiantes ante <i>T3</i> , <i>T4</i> y <i>TEx</i>	<i>Preg3</i> <i>Preg4</i> <i>PregE</i>
					Texto oral	<i>DOr1-DOr9</i>
	Actividades de autoevaluación			<i>ActAut</i>	Parrillas de autoevaluación para <i>T3</i> , <i>T4</i> , <i>Act-GP</i> y <i>Act-GG</i>	<i>AutEv3</i> <i>AutEv4</i> <i>AutEv-GP</i> <i>AutEv-GG</i>
	Datos secundarios	Modelo de notas de campo		<i>ModNot</i>	Notas de campo	<i>NotCam</i>
		Cuestionario de evaluación		<i>MocCuest</i>	Cuestionarios	<i>Cuest</i>

Tabla 37 Códigos para instrumentos de investigación y datos del corpus



## 6 ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo procedemos a analizar los datos del corpus, siguiendo el sistema de clasificación descrito en el capítulo anterior. En la primera sección se analizan las producciones escritas que los participantes llevaron a cabo tras la lectura de los textos *T1*, *T2*, *T3*, *T4* y *TEx*; y la discusión posterior de este análisis intentará dar respuesta a la primera pregunta de investigación, esto es, cómo influye el género discursivo de los textos sobre las prácticas de literacidad crítica de los aprendientes.

Como ya adelantábamos en la sección precedente, las producciones que los participantes desarrollaron a partir de cada texto fueron variadas, e incluyeron tanto sus respuestas relativamente cerradas a preguntas de comprensión lectora que planteaba la docente por escrito (*Resp*), como la redacción de ensayos reflexivos (*Ens*), pasando por las actividades de autoevaluación y el planteamiento de preguntas para discutir con sus compañeros en clase (*AutEv* y *Preg*, respectivamente). Las prácticas críticas que fueron capaces de llevar a cabo en todos ellos serán analizadas a continuación.

No obstante, usar esos instrumentos de investigación (*Resp*, *Ens*, *AutEv*, *Preg*) para dividir el análisis no resulta claro ni contribuye a ofrecer una perspectiva clara del tipo de prácticas que los aprendientes llevaron a cabo; en su lugar, en este apartado hemos considerado más operativo dividir los datos en función del grado de autonomía del que los participantes disfrutaron a la hora de interpretar críticamente los textos. En otras palabras, para cada texto, vamos a distinguir entre las prácticas que realizaron de manera más o menos *dirigida*, es decir, en aquellos instrumentos que elicitan un tipo de práctica concreto; y aquellas prácticas que tuvieron lugar de manera más *autónoma*, debido a que la instrucción de la docente había sido más abierta.

Entre las prácticas *dirigidas* estarían aquellas que se detectaron en las hojas de respuesta a las preguntas de comprensión lectora que rellenaron después de la primera lectura de cada texto (*Resp*) y en las parrillas de autoevaluación (*AutEv*). En ambos casos, la presencia de preguntas encaminadas a ayudar a la comprensión del texto o a autoevaluar su aprendizaje, guio y determinó hasta cierto punto el tipo de prácticas críticas que los

estudiantes realizaron<sup>38</sup>. En este caso, se analizará qué prácticas críticas los aprendientes llevaron a cabo con facilidad y cuáles no pudieron lograr o completar tal y como se esperaba de ellos, para averiguar si ciertos géneros discursivos facilitaron más o menos su capacidad de ser leídos críticamente por los estudiantes.

Por su parte, las prácticas realizadas de manera *autónoma* serían aquellas que los aprendientes llevaron a cabo sin que las instrucciones de las tareas les encaminaran necesariamente a ello. Aunque casi todos los aprendientes seleccionados llevaron a cabo prácticas críticas en cierto modo inesperadas en la realización de las tareas más cerradas (*Resp*, *AutEv*), estas prácticas más libres se dieron sobre todo en el desarrollo de actividades relativamente abiertas, en las que la instrucción constriñó menos el contenido de sus producciones, como fue el caso de los ensayos reflexivos (*Ens*) y de las preguntas para la discusión planteadas por los propios estudiantes (*Preg*). En el análisis de estas prácticas libres no evaluaremos el grado de logro de los aprendientes, sino que nos limitaremos a categorizar y describir las que realizaron de manera adecuada.

Así pues, en este apartado se procede a mostrar las prácticas que los aprendientes llevaron a cabo para cada texto de lectura y, para organizar la lectura, se divide cada subapartado en dos: el de prácticas dirigidas y el de prácticas autónomas. Para entender dichas prácticas en su contexto, al principio de cada subapartado se describirá someramente el tipo de actividades de clase y materiales de partida que se pusieron a disposición de los estudiantes, y solo después se analizará la producción escrita que estos llevaron a cabo.

Antes de proceder al análisis, conviene hacer una aclaración con respecto a los fragmentos de la producción escrita que citamos a lo largo del trabajo: con frecuencia se verán errores de todo tipo (léxicos, morfosintácticos, ortográficos, tipográficos). Ello se debe a que hemos reproducido el discurso de los participantes tal y como ellos lo escribieron en sus procesadores de texto, sin alterar ni modificar sus producciones originales.

---

<sup>38</sup> No obstante, como veremos en el análisis posterior, varios aprendientes consiguieron llevar a cabo prácticas críticas de literacidad que las instrucciones, tal y como habían sido diseñadas por la investigadora, no habían buscado.



## 6.1 Producciones escritas a partir de *TI*

El primer texto que los aprendientes leyeron en el curso fue una versión del cuento de *La Bella Durmiente* publicada en un portal educativo para padres y profesores de educación primaria<sup>39</sup>. Antes de la lectura, se propuso la escucha de un diálogo humorístico basado en los personajes del cuento, para que los estudiantes identificaran la historia, y seleccionaran vocabulario relacionado que les pudiera ser útil conocer antes de leer el texto<sup>40</sup>. Dado que no todos los estudiantes tenían acceso a internet, y muchas páginas estaban bloqueadas, se les facilitó un documento de Word, que tenía una captura de pantalla del texto original, seguida de una serie de preguntas de comprensión lectora (cuyas respuestas se analizan en las producciones *Resp1*). Los estudiantes leyeron el texto fuera de clase y, en la siguiente sesión, se comentaron las respuestas que habían dado a las preguntas y se resolvieron dudas; a continuación, se llevó cabo una discusión en clase a partir de cuatro preguntas planteadas por la profesora<sup>41</sup>, y se les propuso la redacción de un ensayo en el que ellos seleccionaran un cuento infantil y analizaran cómo aparecían representados distintos grupos sociales.

Las producciones que los aprendientes realizaron a partir de esta intervención y el tipo de prácticas críticas que llevaron a cabo se analizan a continuación.

### 6.1.1 Prácticas dirigidas

El único instrumento de recogida de datos más dirigidos tras esta primera lectura fue la hoja de respuestas a las preguntas de comprensión *Resp1*, que incluía el texto de partida y trece preguntas de comprensión, divididas en tres secciones (Significado, Práctica social y Lengua), siguiendo el modelo propuesto por Martín Peris y López Ferrero (2011).

La mayor parte de estas preguntas estaban encaminadas a promover la comprensión del significado del texto, pero también a impulsar el desarrollo de prácticas críticas, sobre

---

<sup>39</sup> *La bella durmiente* (s.f.) [en línea]. Cuentos clásicos. Disponible en: <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-clasicos/la-bella-durmiente> [2019, 4 de julio].

<sup>40</sup> *The Sleeping Beauty* (s.f.) [en línea] Pop Up Chinese. Disponible en: <http://popupchinese.com/lessons/intermediate/the-sleeping-beauty> [2019, 4 de julio].

Se trata de un diálogo breve en tono humorístico entre una mujer (la Bella Durmiente) y un policía, en el que la primera intenta denunciar al príncipe azul por acoso sexual.

<sup>41</sup> Las preguntas que guiaron esa discusión fueron las siguientes: a) ¿Qué imagen da este cuento sobre las relaciones entre hombres y mujeres?, b) ¿Compartís tú y tu familia o amigos esos valores?, c) ¿Puedes pensar en alguien que no comparta esos valores?, y d) ¿Puedes inventar un final alternativo para este cuento?

todo de tipo textual; en concreto, las preguntas animaban a los aprendientes a analizar el significado global y local del texto (*Pt1.1* y *Pt1.2*) y a comprender la práctica discursiva del cuento en red (*Pt2*). Otras preguntas perseguían que los lectores identificaran las visiones subyacentes al texto y se posicionaran ante ellas (*Pp3*) y que calcularan los efectos sociales que la lectura del cuento podía tener en su público meta (*Ps2*).

En consecuencia, no es de extrañar que la mayor parte de las prácticas críticas que los estudiantes desarrollaran en sus *Resp1* fueran principalmente de tipo textual, dado que eran las que las preguntas fomentaban en su mayor parte. No obstante, el grado desigual de logro con el que llevaron a cabo dichas prácticas merece ser analizado.

#### 6.1.1.1 Prácticas textuales

Como ya hemos adelantado, la mayor parte de las prácticas desarrolladas en las producciones *Resp1* fueron de tipo textual (56,9% del total), pero no todas se llevaron a cabo con el mismo grado de adecuación.

Así pues, los seis estudiantes seleccionados fueron capaces de analizar el significado global del texto (*Pt1.1*), al identificar con acierto los personajes principales del cuento y la relación entre ellos, algo que se pedía en las dos primeras preguntas del documento *T1*. También, cuando se les preguntó, demostraron poder analizar el significado local del texto (*Pt1.2*), al mencionar rasgos típicos del género del cuento infantil en español, bien citando el comienzo prototípico “Érase una vez...” (algo que hicieron Lucía, Blanca y Violeta), o bien identificando los pasajes descriptivos del texto, como hicieron Elena y Mónica.

Sin embargo, esa misma práctica de analizar el significado de las partes del texto no fue realizada de manera satisfactoria en otro contexto, cuando, al ser interrogados por las cualidades que aparecían asociadas al personaje de la Bella Durmiente y del príncipe, los seis participantes se limitaron a copiar los mismos adjetivos que mencionaba el texto (“humilde, inteligente”), sin elaborar una interpretación propia, ni cuestionarlos.

Cuatro de los seis estudiantes fueron también incapaces de interpretar el paratexto ni el contexto de lectura en el que se llevaba a cabo la práctica discursiva (*Pt2*), en sus respuestas a dónde podrían encontrar el texto que habían leído. A pesar de contar con las capturas de pantalla que mostraban la página web de origen, solo una participante (Mónica, GG) logró ubicar el contexto de publicación en una página web. El resto

respondió que el texto podría encontrarse en “libros o revistas”, y tres de ellos pensaron que Charles Perrault era quien había publicado el texto.

En todo caso, las prácticas textuales son las que se dan con más frecuencia en estas respuestas *Resp1*, pero también son aquellas que los aprendientes logran de manera más parcial o inadecuada; un 39% de las 33 prácticas textuales evidencian dificultades para interpretar el significado del texto (*Pt1.1*) o ubicar la práctica discursiva (*Pt2*), y en el Capítulo 7 (Discusión de resultados) se apuntarán algunos de los factores posibles que pueden subyacer a esas dificultades.

### 6.1.1.2 Prácticas personales

Una de las preguntas pedía a los estudiantes que se posicionaran ideológicamente (*Pp3*) ante la moraleja que ofrecía la página web del cuento:

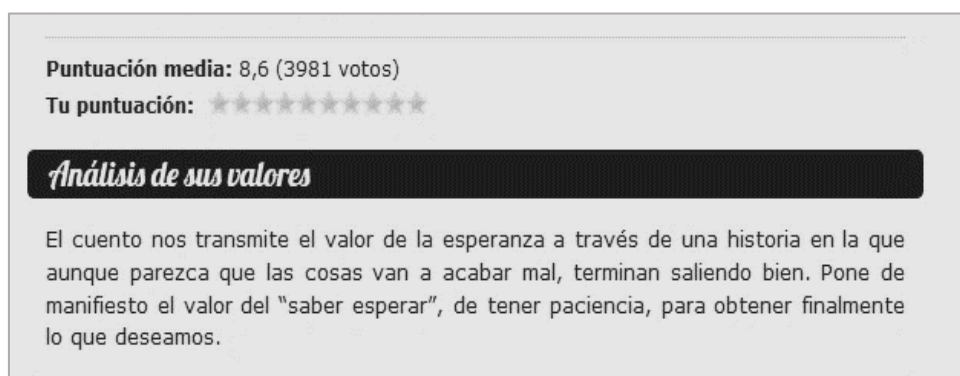


Figura 15 Captura de pantalla de CuentosCortos.com (fragmento correspondiente a la moraleja de *La Bella Durmiente*)

Los seis estudiantes contrastaron de manera coherente su punto de vista con el de la moraleja: tres de ellos lo hicieron a favor, y las tres restantes, en contra. Todos ofrecieron razones diversas para argumentar sus puntos de vista. Por ejemplo, Iker (GG) dio esta explicación para mostrar su acuerdo con la interpretación de la web:

- (1) Estoy de acuerdo con el análisis porque al principio del cuento, todos piensan que la princesa puede dormir sin tener la oportunidad de despertarse. No obstante, el príncipe insistió en salvarla una y otra vez. Esto manifiesta la esperanza y la paciencia. Tras muchos esfuerzos, todo termina saliendo bien” (Iker, GG, *Resp1*)

Elena (GP), por su parte, mostró su desacuerdo con la interpretación de que el cuento transmite el valor de “saber esperar”, y planteó dos moralejas alternativas a la propuesta por la página web:

- (2) No estoy entiendo mucho de qué parte podemos encontrar el valor de “saber esperar”. Todo lo que veo es “si no invitas alguien, o sea mientes a alguien, los resultados serían impensables.”, porque todo el asunto ocurrió debido a los reinos no invitaron un hada cuando todos habían invitado( por eso podemos tomarlo como una mentira), y el hada estaba enfadado que castigarlos. Por eso **estar honesto y sincero a otros y saber compartir son importante para las relaciones** [la negrita es nuestra]. O también puede ser “**si quieres adquirir algo, atrévete a explorar y provocar**”( como el príncipe). Aunque la meta está muy lejos, parecen hay no posibilidad que conseguirás, puede adquirir solo si te insistes y haces esfuerzos (Elena, GP, *Resp1*)

Las prácticas personales supusieron un 32,8% de las prácticas críticas que realizaron los estudiantes en *Resp1*, y los aprendientes demostraron menos dificultades, en comparación con las textuales.

### 6.1.1.3 Prácticas sociales

El 10,3% restante de las prácticas que los aprendientes desarrollaron en *Resp1* fue de tipo social, y consistió en calcular las consecuencias sociales que el texto podría tener en sus lectores meta (*Ps2*), objeto de una de las preguntas de comprensión. En concreto, se les preguntaba qué efectos podría tener la lectura del cuento sobre los niños y sobre las niñas. Aunque no todos pudieron hacerlo, tres participantes (Elena y Blanca, GP; Mónica, GG) sí supieron calcular la influencia que la visión de distintos roles de género podría tener en los lectores de menor edad, como demuestra esta respuesta de Elena:

- (3) Creo que los niños pueden tratar las niñas como “las personas que tengo que ayudar” o “los hombres tienen que proteger las mujeres”. Y las niñas pueden creer la paciencia puede darles el verdadero amor. Además, algunos pueden pensar si hacen oración( sin hacer nada) y esperan, pueden ganar algo que quieren (Elena, GP, *Resp1*)

### 6.1.2 Prácticas autónomas

Además de las prácticas que los participantes llevaron a cabo en sus respuestas, y que estaban determinadas relativamente por las propias preguntas planteadas por la docente,

también desarrollaron otras de manera más independiente en la redacción de sus ensayos reflexivos. Esta tarea se realizó después de la puesta en común de respuestas *Resp1*, y también después de las discusiones que tuvieron lugar en el aula y que hemos presentado en el apartado anterior. En este caso, la profesora propuso la redacción de un ensayo reflexivo (*Ens1*) en el que los estudiantes eligiesen un cuento infantil y analizaran cómo aparecían representados en él distintos grupos sociales<sup>42</sup>.

Como veremos, el carácter más abierto de la instrucción permitió a los aprendientes llevar a cabo prácticas críticas mucho más variadas que en sus respuestas *Resp1*: no se centraron tanto en el análisis crítico de la dimensión textual de los cuentos, sino que establecieron conexiones *personales* entre los cuentos y sus experiencias y conocimientos, además de con el contexto *social* más amplio.

En este apartado presentamos el tipo de prácticas que se reflejaron en los ensayos *Ens1* de los estudiantes y también aquellas que se pusieron de manifiesto en las respuestas *Resp1* sin que las instrucciones orientasen específicamente a su realización.

#### 6.1.2.1 Prácticas textuales

En la redacción de los ensayos *Ens1*, las prácticas críticas de tipo textual supusieron únicamente el 20% del total, y seguramente solo porque la instrucción del ensayo pedía que realizasen un resumen del cuento antes de proceder a su análisis. En ese sentido, las *Pt1.1* que los participantes llevaron a cabo no fueron autónomas ni libres, por lo que no procederemos a su análisis detallado en este apartado.

Aun así, resulta reseñable que, aunque la mayor parte de los participantes resumieron de manera adecuada el argumento del cuento que habían elegido, dos de ellos tuvieron dificultades para seleccionar la información más importante del relato: Mónica (GG) narró su cuento de manera extensa, sin resumirlo, y Elena (GP) se limitó a copiar el texto completo desde una fuente externa sin referenciarla. Estos comportamientos son

---

<sup>42</sup> Instrucciones para la realización del *Ens1* (explicadas en clase y mostradas en *Powerpoint*):

“Elige un cuento (chino u occidental) que te leyeras de pequeño/a, en casa o en el colegio. ¿Qué imágenes sobre dos grupos diferentes se dan en ese cuento?”

Un buen ensayo debe incluir:

- Un resumen del argumento del cuento.
- Una reflexión personal sobre los valores de ese cuento (por ejemplo: ¿Qué imágenes sobre las relaciones entre X e Y se dan en ese cuento?).
- Referencias a lo que has aprendido en clase, o a comentarios de tus compañeros que te han ayudado a ver aspectos nuevos o diferentes de los cuentos tradicionales”

coherentes con las dificultades que se pusieron de manifiesto en las *Resp1*, en las que también se dieron problemas a la hora de reformular las afirmaciones del texto.

### 6.1.2.2 Prácticas personales

A diferencia de las *Resp1*, en la redacción de ensayos hubo un gran número de prácticas personales, que constituyeron un 36,7% del total: en especial, los participantes fueron capaces de relacionar los cuentos que habían elegido con experiencias, valores y conocimientos previos (*Pp1*) y de posicionarse ante los mensajes que transmitían dichas narraciones (*Pp3*).

Blanca (GP) y Mónica (GG) establecieron conexiones entre los cuentos y sus experiencias educativas y familiares propias, demostrando que no veían los textos leídos como algo ajeno, sino imbricado en sus vivencias y con posibles aplicaciones a sus vidas cotidianas. Así, en su análisis de la fábula de la liebre y la tortuga, Blanca (GP) establece un paralelismo entre los comportamientos de los personajes y los que ha observado en su experiencia universitaria:

- (4) En nuestra vida, no nos falta las personas tienen la característica de la tortuga. Como al principio de estudiar el español, algunas personas pronuncia bien y pueden aplicar lo que han estudiado en la clase a la vida diaria, pero no se detiene sus pasos sino trabaja mucho y ahora pueden hablar con los hispanohablantes más fluido. También hay algunos estudiantes no actúan bien en el comienzo por lo que practica todos los días y ahora consigue un gran avance en el estudio (Blanca, GP, *Ens1*)

Mónica (GG), cuyo ensayo analizaremos con más detalle a continuación, da comienzo a su análisis exponiendo las visiones del cuento que escuchó en su contexto familiar:

- (5) En el pasado , mi madre me dijo que las personas bondabosas como Ceticienta siempre conseguirá una vida feliz y me había convencido de esto a pies juntillas (Mónica, GG, *Ens1*)

Pero, además de relacionar los cuentos con experiencias previas, los aprendientes los conectan con sus propios conocimientos. Por ejemplo, Violeta (GG) analiza el cuento de *La Bella y la Bestia* y, en un pasaje en el que examina las elecciones de la protagonista, que considera incomprensibles, intenta encontrar cierta lógica en ellas acudiendo a sus conocimientos de psicología:

- (6) ... no entiendo por qué Bella se enamora con la bestia. Me parece que para Bella, la bestia es terrible y ha puesto su padre en prisión. Aún bajo la

apariciencia es un corazón amoroso, cualquier chica normal seleccionará escaparse del castillo y regresará a casa. En esta película, no vi ninguna razón que Bella se enamora a la bestia. [...] Supongo atrevidamente que Bella está enferma y la enfermedad es el síndrome de Estocolmo. Se enamora con un hombre, o sea, un animal que la encarcela. Es extraño y chocante si no hay el fondo del cuento de hadas (Violeta, GG, *Ens1*)

Cabe mencionar que esta capacidad de conectar el texto con recursos propios no se dio únicamente en la redacción de los ensayos; Lucía (GP) citó fuentes externas a las del cuento propuesto en clase para contrastar o confirmar sus percepciones sobre el texto, demostrando que no se limitó a leer el texto planteado por la docente, sino que fue capaz de ponerlo en relación lecturas previas y realizar búsquedas autónomas de información. Así, ante una de las preguntas de *T1* (“¿Tienen nombre los personajes?”), Lucía busca datos complementarios para confirmar su lectura:

- (7) Los personajes del cuento no tienen nombres. Según Wikipedia, en la versión de Basile la protagonista se llama Talía, pero en la de Perrault no se le da nombre propio (Lucía, GP, *Resp1*)

No solo realiza búsquedas de información puntuales, sino que rescata conocimientos y lecturas previas que relaciona con el texto leído, cuando se le pregunta cómo da comienzo el cuento y si existen otros comienzos prototípicos:

- (8) El texto comienza con una frase típica de los cuentos “Érase una vez...”, y después les introduce el principio del cuento a los lectores. He leído «El Conde Lucanor», y los textos de este libro se empiezan como una charla entre los dos protagonistas: el Conde Lucanor y su consejero (Lucía, GP, *Resp1*)

Además de relacionar los cuentos con sus recursos previos (*Pp1*), otra práctica que predominó en los ensayos fue la de posicionarse ante el contenido y los valores subyacentes a los textos (*Pp3*). Mónica, Violeta e Iker (GG), en sus respectivos análisis, fueron capaces de identificar la desigualdad en los roles de género de los personajes, y de avanzar un posicionamiento crítico. Iker pudo incluso nombrar la ideología machista del cuento:

- (9) ...aunque Houyi y Chang'e<sup>43</sup> son una pareja, unas descripciones no tienen la igualdad. En este cuento, hay dos posiciones: el hombre y la mujer. No estoy

---

<sup>43</sup> El cuento al que hace referencia Iker es un mito de la tradición taoísta que narra el origen de la diosa de la luna. Este mito cuenta la historia de un matrimonio, el arquero Houyi y su mujer, Chang'e. Una diosa regala a Houyi el elixir de la inmortalidad, en recompensa por abatir con su arco ocho soles que estaban abrasando la tierra. Cuando unos ladrones intentan robar el elixir, la mujer de Houyi (Chang'e) decide

de acuerdo con la descripción donde solo el hombre tiene mucha fuerza, tiene la posibilidad de salvar a toda la gente, y además, tiene el gran regalo. Por el contrario, la mujer tiene que quedarse en casa guardando el regalo del hombre. Y al fin se ve obligada a gozar el trofeo que pertenece al hombre. Pienso que esto manifiesta la idea de machismo de la antigüedad china y refleja el efecto de la sociedad patriarcal. En la sociedad moderna, es posible y razonable que la mujer sea capaz de [...] salvar el mundo y gozar su propio regalo (Iker, GG, *EnsI*)

Mónica (GG), además de identificar la desigualdad presente en el texto de la Cenicienta, pone en cuestión la veracidad o plausibilidad del cuento (*Pp4*); si había comenzado presentando la moraleja aprendida de su madre, pronto la contrasta con sus opiniones de ahora, para rechazar varias premisas en las que se basa el argumento del cuento:

- (10) Cenicienta es uno de los cuentos clásicos más conocidos. En el pasado, mi madre me dijo que las personas bondadosas como Cenicienta siempre conseguirán una vida feliz y me había convencido de esto a pies juntillas. Ahora ya he crecido mucho y empiezo a dudar el valor del cuento. ¿Sea tan fácil para el príncipe enamorarse de una desconocida a primera vista? ¿Si Cenicienta no era tan linda, el príncipe volvería a enamorarse de ella? ¿Si no hubiera existido la hada, habría roto su vida original por su esfuerzo propio o solo habría llorado siempre por su desgracia? Nadie lo sabe (Mónica, GG, *EnsI*)

### 6.1.2.3 Prácticas sociales

En la redacción de los ensayos, los aprendientes no solo demostraron poder leer críticamente los cuentos desde una óptica personal, sino también conectarlos con el contexto social más amplio; de hecho, la mayor parte de las prácticas que se dieron en *EnsI* fueron de tipo social (43,3%).

Aunque la mayor parte de los estudiantes no fueron capaces de abstraer los grupos sociales que aparecían reflejados en el cuento (tal y como pedía la instrucción), algunos aprendientes sí pudieron identificar los discursos subyacentes a los cuentos (*Ps1*) y plantear alternativas a dichos discursos (*Ps4*).

Mónica (GG), en su análisis de la Cenicienta propone un desarrollo alternativo al del argumento, imaginando qué habría pasado si la protagonista no se hubiera ajustado a los

---

evitarlo, bebiendo la pócima. Tras tomarla, Chang'e asciende a los cielos y se convierte en la diosa de la luna.



cánones de belleza que se esperaban de ella, y planteando una moraleja diferente a la que le había transmitido su madre cuando le contó el cuento por primera vez:

- (11) En este cuento , si Cenicienta seguía siendo bondadosa sin hacer nada más , su vida sería triste ,si no tenía su belleza , el príncipe no iría a enamorarse de ella.Creo que de hecho, en lugar de bondad , el valor de este cuento es el coraje ,con el que Cenicienta fui al castillo sola aunque en su corazón supo exactamente que ella todavía era humilde. [...] Bondad es una virtud , pero cuando afrontamos las dificultades y personas malas , necesitamos volver a darnos cuenta de lo que es realmente importante: el coraje (Mónica, GG, *EnsI*)

Iker, de manera similar, propone finales o vías de acción alternativas que la protagonista de su cuento, Chang'e, podría haber tomado:

- (12) el final del cuento puede hacer a algunas personas pensar que el hombre pierde su píldora a causa de que la mujer es tan débil e incapaz que deja al mal hombre entrar en su casa, incluso, el ladrón casi logra robar la píldora. Sin embargo, no creo que nos convenga esta descripción. La mujer también puede mostrar su coraje ante el ladrón, y no solo tiene el remedio de comer la píldora. Ella puede romperla y llamar a su vecinos a castigar al ladrón (Iker, GG, *EnsI*)

Violeta, por su parte, plantea una visión alternativa diferente a la de sus compañeros: su crítica no se refiere al contenido del cuento, sino a su consideración social como “historia de amor” ya que, en su opinión, es más bien una historia de sufrimiento:

- (13) Me parece que para Bella, la bestia es terrible y ha puesto su padre en prisión. Aún bajo la apariencia es un corazón amoroso, cualquier chica normal seleccionará escaparse del castillo y regresará a casa. [...] No creo que es el amor entre los dos, solo es otro sufrimiento que se esconde atrás un cuento de hadas (Violeta, GG, *EnsI*)

En definitiva, las prácticas que los participantes fueron capaces de llevar a cabo a partir del *TI* fueron muy variadas, aunque estuvieron determinadas hasta cierto punto por las tareas o instrumentos utilizados: en las respuestas a las preguntas de comprensión *RespI* predominaron las prácticas críticas textuales, mientras que en los ensayos reflexivos *EnsI* hubo una mayoría de prácticas sociales y personales, que pudieron resolver de manera más acertada, como explicaremos más adelante, durante la discusión de resultados.

## 6.2 Producciones escritas a partir de T2

A continuación, analizamos las producciones que los aprendientes llevaron a cabo a partir de la lectura de *El diario de Lucas*, un texto expositivo extraído de un manual de ELE que presenta la vida cotidiana de un estudiante “típico” de México, y que va acompañado de imágenes, cuadros con vocabulario, y marcos con estructuras gramaticales para modelar las respuestas de los estudiantes<sup>44</sup>.

Como en el caso de T1, antes de la lectura se realizaron actividades de prelectura, para activar conocimientos previos y trabajar la noción de “estereotipo”, que resultaría útil a los aprendientes a la hora de analizar y entender el texto. A continuación, se les facilitó un documento con una imagen escaneada del texto original, y una serie de preguntas de comprensión, a las que respondieron de manera individual fuera de clase (*Resp2*). En el aula se pusieron en común sus respuestas y se llevó a cabo una discusión en grupos, guiada por las preguntas de la profesora<sup>45</sup>. Tras esta discusión, se propuso a los aprendientes la redacción de un ensayo reflexivo *Ens2* en el que aplicaron los conceptos trabajados durante la lectura al análisis de una serie de televisión o película de su elección. Dado que las reflexiones vertidas por los aprendientes en *Ens2* no permiten analizar su capacidad de leer críticamente el género discursivo que nos interesa (es decir, los textos en manuales), se analizarán más adelante en una sección aparte, en la que se investigará su producción oral.

En esta sección, por lo tanto, nos limitaremos a analizar las prácticas críticas que llevaron a cabo en sus respuestas *Resp2* y que, por estar guiadas por las preguntas, son en su mayor parte dirigidas y no muestran el tipo de interpretaciones que podrían llevar a cabo de manera autónoma. No obstante, consideramos que este análisis reviste interés, por cuanto

---

<sup>44</sup> El texto se ha extraído de Buyse, K., Garrido, P., Martínez, A., Martínez, M., Moreno, T., Murillo, N., Rosales, F. y Salamanca, P. (2017). *Campus Sur. Libro del alumno*, Barcelona: Difusión, p. 51.

<sup>45</sup> En el GP, las tres preguntas que guiaron la discusión fueron las siguientes:

“1) ¿Representa Lucas a todas las personas mexicanas? ¿Qué sabemos de él? ¿Podéis imaginar a una persona distinta de él?,

2) ¿Cómo se representa a las personas mexicanas o españolas en los medios de comunicación chinos (noticias, cine, música)? ¿Hay estereotipos o no? Si los hay, ¿qué estereotipos hay?,

3) ¿Cómo aparecen las personas chinas en las películas extranjeras que has visto? ¿Hay estereotipos o no?”  
En el GG se decidió prescindir de la primera pregunta y se sustituyó por, “¿Cómo podrías cambiar este texto para evitar perpetuar estereotipos?”.

nos permite observar si la lectura de manuales facilita u obstaculiza el mismo tipo de prácticas críticas que los cuentos infantiles.

### 6.2.1 Prácticas textuales

Como en el caso de *Resp1*, el instrumento de investigación *T2* también provocó que hubiera una mayoría de prácticas críticas de tipo textual, en este caso, un 70,5%. De entre estas prácticas textuales, la mayor parte de los participantes fueron capaces de analizar el significado global del texto (*Pt1.1*) y la práctica discursiva (*Pt2*), aunque encontraron más dificultades para hablar de la intención del autor (*Pt3*) y sus presupuestos (*Pt4*), así como para analizar el significado local (*Pt1.2*).

En general, pudieron responder con acierto a las preguntas que les pedían captar ideas generales y detalles del texto (*Pt1.1*), y lo hicieron de manera más adecuada que en *Resp1*, aunque ello podría deberse a que el formato de las preguntas no exigía reformular el texto original.

Resulta más llamativa la mejoría en la capacidad de los aprendientes para identificar elementos clave de la práctica discursiva (*Pt2*), como los lectores ideales del texto y el contexto de publicación original, algo que no habían logrado de manera adecuada en el caso del cuento infantil en línea *T1*. En este caso, cinco de ellos respondieron con acierto que el texto podría encontrarse en un libro de texto para estudiantes de español y una estudiante llega incluso a justificar su respuesta haciendo referencia al paratexto:

(14) Creo que poder encontrar este libro en un libro de ejercicio de un estudiante porque la arriba del texto hay algunas gramáticas (Blanca, GP, *Resp2*)

Sin embargo, cuando se les pide que identifiquen la intención del autor (*Pt3*), en la pregunta “¿Qué esperan los autores que elijas?”, la mayoría son incapaces de distanciarse del contenido del texto: se limitan a referir las inferencias fuertes del texto como si fueran información factual (“Lucas es perezoso”), sin aludir a los autores o a sus intenciones.

De manera parecida, cuando se les pide que nombren los presupuestos del autor (*Pt4*) en dos preguntas (“¿Qué estereotipos sobre los hombres y las mujeres latinos/ hispanos refuerza este texto?” y “¿Qué crees que imagina el autor cuando habla de ‘mujeres españolas’?”), los aprendientes suelen limitarse a resumir las ideas del texto, sin elaborar una imagen más amplia.

## 6.2.2 Prácticas personales

Con respecto a las prácticas críticas personales, suponen un 19,7% del total, y se ven provocadas por las preguntas que piden un posicionamiento de los lectores ante las ideologías subyacentes del texto (*Pp3*). Aunque la mitad de ellos no desarrolla lo suficiente sus respuestas, en general sí logran posicionarse coherente y críticamente ante las ideas que transmite el texto, y lo hacen matizando o rechazando abiertamente los presupuestos del autor acerca de lo que constituye un buen estudiante, una persona perezosa, o religiosa.

Algunas estudiantes llegan a elaborar detalladas definiciones e interpretaciones propias, alternativas a las que sugiere el texto de partida (*Pp3* y *Ps4*). Así, Lucía (GP), esgrime el argumento del relativismo cultural para criticar que el texto pida considerar al protagonista como “perezoso”, y avanza una visión más holística y menos limitada que la del texto para juzgar los comportamientos que aparecen reflejados:

- (15) Estoy de acuerdo con algunas opciones, por ejemplo, [que Lucas sea un] buen hijo y religiosa. Pero no estoy de acuerdo con el “perezoso” y “mal estudiante”. En primer lugar, creo que cada país tiene su típico horario de la vida, los mexicanos se levantan tarde pero también se acuetan tarde, no debemos criticar a un diferente costumbre meramente según el nuestro. En segundo lugar, pienso que las normas de juzgar un estudiante comprende muchos aspectos, por ejemplo, la honradez, el respeto hacia sus profesores y compañeros, la persistencia en las cosas que le aman, etc. Las notas sí es un aspecto de un estudiante, pero no es el todo de un estudiante (Lucía, GP, *Resp2*)

Blanca (GP), por su parte, también desarrolla una detallada definición personal de los comportamientos que deberían ser considerados como “buenos” y “malos” y los contrasta con información del texto, para interpretarlos de manera alternativa a como sugiere el autor, mostrando que puede relacionar el texto que ha leído con recursos propios (*Pp3*) y que puede proponer alternativas a su contenido (*Ps4*):

- (16) No estoy acuerdo con esas opiniones. He aquí, voy a presentar mis opiniones sobre los actos de Lucas (o de alguien de nuestra vida que tiene la misma experiencia).  
1º Un hombre le gusta dormir este acto no significa él es perezoso. Tenemos que juzgar un hombre a través de cómo aprovechar su tiempo. Como Lucas, en los fines de semana, también ayuda a sus padres aunque no le gusta cocinar. Creo que este acto no significa él es un mal hijo sino no es perezoso. Si Lucas es perezoso, ni piensa que puede ayudar a sus padres. Y en nuestra vida también hay persona se levanta muy temprano pero so se queda en la cama jugando el movil o viendo la televisión todo el día por eso se levanta

temprano o tarde no está relacionado directamente con un hombre trabajador o perezoso.

2º El parámetro de un buen o mal estudiante no solo depende de la nota. Aunque Lucas dice que no estudia mucho y solo estudia mucho antes de los exámenes que vienen, pero no significa es un mal estudiante sino no le interesa estudiar. Podemos ver que Lucas va a estudiar al tiempo desde el lunes hasta el viernes y se levanta muy temprano en la jornada aunque le gusta dormir. De mi vista, Lucas cumple con las reglas del escolar. ¿ Acaso es un acto de un buen estudiante?

3º Como yo dice en el primero, Lucas ayuda a sus padres en los fines de semana. Aunque no le gusta cocinar, ayuda a sus padres es verdad. Y él aprecia a su madre y sus hermanas, creo que él es un hijo agradecido.

4º Hay muchos actos cristianos en la casa de Lucas por eso creo que sus padres son cristianos y él solo obedece lo que dicen sus padres . Y esto no significa él es religioso sino entiende respetar la creencia religiosa (Blanca, GP, *Resp2*)

### 6.2.3 Prácticas sociales

Por último, el documento de preguntas *T2* no incita muchas prácticas de tipo social, que constituyen el 9,8% del total, y estas se centran en pedir a los aprendientes que calculen los efectos sociales que la lectura del texto puede tener en su público potencial, es decir, los estudiantes de español (*Ps2*).

En sus respuestas, los participantes logran imaginar consecuencias plausibles, y coinciden en señalar que el texto podría llegar a provocar situaciones potencialmente conflictivas, por ejemplo “[causar] malinterpretación hacia las personas hispanas” (Lucía, GP) o “[traer] algunos problemas cuando se vaya[n los estudiantes de español] a los países hispanos” (Blanca, GP). También señalan que “es posible que algunos [estudiantes latinos/hispanos] sean enfadado” (Blanca, GP) o que “los estudiantes pueden causar un malentendido y ofender a alguien sin intención si no conoce mucho” (Elena, GP).

## 6.3 Producciones escritas a partir de *T3*

Durante la tercera secuencia del curso, se propuso la lectura de una entrada del blog afiliado al diario *La voz de Galicia*, en el que el corresponsal de China expone en un estilo informal sus opiniones sobre el país, a partir del comentario de pictogramas de una

diseñadora chino-alemana<sup>46</sup>. Antes de la lectura individual, se realizaron actividades de prelectura para que los estudiantes activasen conocimientos previos sobre el género discursivo de las entradas de blog y se familiarizasen con los pictogramas para así comprender mejor el significado del texto. Después de la lectura y respuesta a las preguntas de comprensión lectora (*Resp3*), se llevó a cabo una discusión en clase sobre la entrada a partir de las preguntas que los mismos alumnos plantearon (*Preg3*). En el GP se propuso, además, la redacción de un ensayo reflexivo (*Ens3*)<sup>47</sup> que en el GG se decidió no realizar, ya que sus miembros expresaron quejas con respecto a la carga de trabajo. Tras finalizar las tareas anteriores, los estudiantes del GG hicieron una actividad de autoevaluación que quedó reflejada en sus parrillas *AutEv3*.

En este apartado volvemos a dividir nuestro análisis en prácticas dirigidas, que se reflejaron en los instrumentos *Resp3* y *AutEv3*, y prácticas autónomas, que fueron aquellas que no provocaron las preguntas de la profesora, y que se dieron mayoritariamente en los ensayos *Ens3* y las preguntas *Preg3* que plantearon los estudiantes en las discusiones de clase.

### 6.3.1 Prácticas dirigidas

Como ocurre en *T1* y *T2*, las prácticas textuales predominan en las respuestas de los estudiantes, ya que son esas las que más alentaban las preguntas de la docente, tanto en las preguntas de comprensión como en las parrillas de autoevaluación. En los apartados

---

<sup>46</sup> El artículo y los pictogramas se pueden consultar en: Salas, M. (2008, 28 de mayo). Diferencias entre China y Occidente, disponible en: <http://blogs.lavozdegalicia.es/globalgalicia/2008/05/28/diferencias-entre-china-y-occidente/>

<sup>47</sup> Para la redacción del ensayo, se ofrecieron dos opciones diferentes a los estudiantes:

“A) Los administradores del blog en el que ha aparecido “Diferencias entre China y Occidente” quieren publicar una entrada escrita por una persona china que responda para dar su punto de vista sobre ese artículo. ¿Qué responderías tú? Utiliza, no solo tus puntos de vista, sino lo que has aprendido en clase, observaciones de tus compañeros, experiencias personales... Compáralas con las observaciones del autor, para decir si estás de acuerdo con él o no, y por qué. Escribe un texto ordenado y claro, que pueda ser entendido por lectores españoles.

B) Escribe un ensayo reflexivo sobre el texto, en el que respondas a una de las preguntas que habéis planteado en clase (tus compañeros o tú). Utiliza no solo tus puntos de vista, sino lo que has aprendido en clase, observaciones de tus compañeros, experiencias personales, noticias del periódico, otros textos... Compáralas con las observaciones del autor, para decir si estás de acuerdo con él o no, y por qué. Escribe un texto ordenado y claro”

siguientes, analizamos aquellas que los participantes lograron mejor y aquellas que les resultaron más difíciles.

### 6.3.1.1 Prácticas textuales

Como hemos dicho, las prácticas textuales son las que se dieron con más frecuencia en las respuestas *Resp3* de los aprendientes (82,4% del total), pero casi un tercio de este grupo lo constituyen prácticas no logradas del todo satisfactoriamente. En concreto, a los aprendientes les costó resumir ideas clave del texto o identificarlas cuando estaban implícitas (*Pt1.1*); en cambio, lograron identificar las connotaciones de unidades léxicas concretas (*Pt1.2*) y la intención del autor (*Pt3*) de manera más adecuada.

Con respecto al análisis de las ideas y el significado global del texto (*Pt1.1*), los aprendientes fueron capaces de llevarlo a cabo en *Resp3* cuando se trataba de asociar ideas a imágenes, o mencionar ideas clave del texto. Sin embargo, cuando se les pedía que identificasen ideas implícitas (como los aspectos que, según el autor, son más similares entre China y Occidente), muy pocos contestaron con acierto o dieron respuestas completas. Asimismo, tuvieron dificultades para formular en sus propias palabras la idea principal del texto, y se limitaron a emitir variaciones del título de la entrada de blog: “la idea principal es que entre Occidental y China hay muchas diferencias” (Mónica, GG, *AutEv3*).

A la hora de realizar un análisis lingüístico más detallado en *Resp3* y *AutEv3*, la mayor parte de los estudiantes pudieron entender y explicar qué son los gentilicios, de dar ejemplos relevantes del texto, y de aplicarlos de manera adecuada al análisis de los presupuestos del autor (*Pt1.2* y *Pt4*). En el ejemplo siguiente, Iker (GG) constata que en el texto se utilizan tres gentilicios para referirse a la gente occidental, pero solo uno para la oriental, y extrae esta conclusión:

- (17) en la mente del autor hay muchas palabras expresando las personas occidentales, mientras que las personas chinas son iguales con una palabra “chino” or “china”. El autor presupone que la gente china se comporta igualmente y todas las personas chinas hacen las mismas cosas mencionadas en el texto. Mientras él distingue diferentes personas occidentales con varias palabras, por ejemplo, “europeo”, “español”, “gallego”, para expresar que algunas cosas mencionadas en el texto corresponden a diferentes personas occidentales en lugar de que todas las personas occidentales hacen lo mismo (Iker, GG, *Resp3*)

Sin embargo, este análisis lingüístico no resultó tan logrado cuando tenían que identificar y definir qué son los supuestos. Aunque este concepto se trabajó en la ficha de lectura y la mayor parte de los estudiantes pudo responder a preguntas simples sobre los supuestos del texto en *Resp3*, no llegaron a integrar ese conocimiento en las respuestas a *AutEv3*, en las que mostraron tener problemas para explicar con precisión qué es un supuesto o para ofrecer ejemplos del texto. Iker y Mónica parafrasearon de manera poco clara explicaciones dadas en clase y ofrecieron los mismos ejemplos de la actividad de lectura. Solo Violeta aventuró una definición propia que, aunque confusa en su formulación, resulta acertada, y dio un ejemplo elegido por ella misma:

(18) creo que un supuesto es una precondition que antes de el autor escribir un texto, pensar primero. Por ejemplo, piensa que la cultura china no cambie y la cultura occidental está cambiada (Violeta, GG, *AutEv3*)

En cuanto a la identificación de elementos de la práctica discursiva (*Pt2*), el grado de logro no fue tan homogéneo como en *T2*. Pudieron identificar diferentes rasgos lingüísticos y no lingüísticos que caracterizaban al género discursivo de las entradas de blog, como el estilo informal, la posibilidad de interactuar con los lectores (Violeta, Mónica GG, *AutEv3*), y la publicación de la fecha y nombre de autores (Iker, Violeta, GG, *AutEv3*). También fueron capaces de ubicar el contexto de publicación y el género discursivo, así como los lectores ideales del texto, pero no desarrollaron su análisis, ni basaron sus respuestas en la observación del texto, a pesar de que, en las actividades de prelectura, habían podido extraer los rasgos del género discursivo. Además, algunos estudiantes (Violeta, Iker, GG, *Resp3*) sugirieron erróneamente que el texto podría haber aparecido en “una revista o un periódico”, aunque esto podría deberse a que, en este caso, no se acompañó el texto de la captura de pantalla original.

Con respecto a la identificación de la intención del autor (*Pt3*), hay evidencias de logro desiguales: algunas participantes ofrecieron respuestas que evidenciaban su comprensión de la misma; por ejemplo, Lucía (GP) afirmó que la intención comunicativa general del texto consistía en “comparar las diferencias de la cultura china y la de Europa [...], hacer más personas conocer la cultura china, y el estilo de vida de las personas orientales [...] y atraer lectores” (Lucía, GP, *Resp3*). Pero otros dos estudiantes se limitaron a reformular el título del texto: “el autor quiere dar las diferencias entre China y los países occidentales” (Violeta, GG, *Resp3*). Este tipo de respuestas inadecuadas no se repitieron en *AutEv3*;



posiblemente porque en la puesta en común en clase la docente modeló y dio ejemplos de respuestas adecuadas.

### 6.3.1.2 Prácticas personales

Las prácticas personales que se dieron en *Resp3* y *AutEv3* se centraron, sobre todo, en relacionar el texto con recursos propios (*Pp1*) y posicionarse ante su contenido (*Pp3*), y constituyeron el 12% de las prácticas dirigidas.

En sus respuestas, todos los participantes mostraron actitudes críticas cuando se les preguntó si compartían la visión del autor sobre la gente china:

- (19) No lo comparto porque aunque los fenomenos se existen en China , no todos los chinos hacen cosas como se ponen en el texto .Con el paso del tiempo , la mayoría parte de los problemas están disminuyendo , y el autor solo pone los problemas nagativos ,esto es muy desfavorable para los lectores formar una imagen correcta de China (Mónica, GG, *Resp3*)

No obstante, en su expresión de desacuerdo hubo grados muy diversos de énfasis y razonamientos diferentes; Blanca (GP), Lucía (GP) y Violeta (GG) mencionaron conocimientos y experiencias previos para refutar y contraargumentar las ideas del artículo (*Pp1*), como analizaremos más adelante. Elena (GP), por su parte, criticó la lógica defectuosa de las comparaciones que establecía el autor (*Pp4*), cuestionando así la solidez de la argumentación:

- (20) Los ejemplos que han dado de el escritor son inadecuados. Porque ha hecho comparación entre dos cosas diferentes. (Un país, China VS los lugares especiales de Europa) [...] no da muchos detalles cuando analizaba los cuadros, y no consideró que cuando comparar dos cosas, que se necesita notar si eran cosas con las condiciones iguales (Elena, GP, *Resp3*)

Estas respuestas críticas contrastan con la actitud de Iker (GG), cuyo rechazo al texto tomó una forma mucho más emocional: su uso repetido de adjetivos de dimensión afectiva refleja su repulsa personal ante el contenido del texto.

- (21) La mayoría de este texto me hace desagradable y el autor habla muchas palabras inapropiadas [...] Después de leer este texto, me siento muy desagradable y enojado porque el texto está lleno del olor discriminación (Iker, GG, *Resp3*)

Las respuestas críticas del resto de participantes, por su parte, empezaron a mostrar indicios de profundizar en un análisis crítico más distanciado y anclado en argumentos más conceptuales, y basados en conceptos aprendidos previamente, como veremos más adelante.

### 6.3.1.3 Prácticas sociales

Las prácticas sociales supusieron tan solo el 5,5%, y radicaron en la identificación de los efectos sociales que podría tener la publicación de la entrada (*Ps2*); sobre todo. Mónica e Iker mencionaron que podría causar estereotipos y malentendidos (Iker, GG, *Resp3*), y que eso “puede afectar en sus maneras [de los lectores] de tratar con los chinos” (Mónica, GG, *Resp3*).

### 6.3.2 Prácticas autónomas

Además de estas prácticas que estuvieron fomentadas por las preguntas de *Resp3* y *AutEv3*, también se dieron otras prácticas críticas más autónomas en *Preg3*, que fueron fundamentalmente de tipo personal (41,8%), como relacionar el texto con recursos propios (*Pp1*) y cuestionar la fiabilidad del autor (*Pp4*), y de tipo social (30,9%), en concreto, los efectos sociales del texto (*Ps2*) y proponer alternativas a su contenido o forma (*Ps4*).

#### 6.3.2.1 Prácticas textuales

Las prácticas textuales se dieron en menor proporción que cuando las dirigía la docente, y solo constituyeron el 27,7% de las prácticas autónomas. Aun así, resulta llamativo que las prácticas que emergieron no replicaban las que modelaba el texto de lectura *T3*, sino que fueron diferentes.

Así, mientras el texto *T3* se centró en impulsar el análisis lingüístico basándose en las nociones de estereotipos y supuestos, las preguntas *Preg3* de algunos estudiantes interrogaron sobre las connotaciones o significados ocultos que vehiculaba la elección de ciertas unidades léxicas por parte del autor (*Pt1.2* y *Pt3*): en concreto, el grupo de Mónica (GG) discutió por qué el autor relacionaba sus observaciones sobre las personas chinas con ejemplos sobre comportamientos que se dan en España, a lo que contestaron que el

autor hacía esto para lograr una apariencia de objetividad. Iker (GG) y sus compañeros, por su parte, discutieron e identificaron las connotaciones negativas que tenían ciertas palabras usadas en el texto (“peste”, “insuperable”).

Además del análisis lingüístico detallado, también plantearon preguntas que interrogaban acerca de la intención que podía tener el autor (*Pt3*) al elegir dibujos de una pintora china para avanzar opiniones críticas sobre la sociedad china (Blanca, GP, *Preg3*) y otras preguntas persiguieron la identificación de los presupuestos del texto (*Pt4*), como hizo Mónica al preguntar a su grupo si las opiniones presentes en el texto eran del autor o de la artista que dibujó los pictogramas que analiza el texto.

### 6.3.2.2 Prácticas personales

La mayor parte de las prácticas críticas autónomas fueron personales (41,8%): los participantes establecieron frecuentes conexiones y contrastes entre el texto y sus experiencias previas (*Pp1*), y cuestionaron fuertemente los posicionamientos de su autor (*Pp4*), no solo en sus discusiones de clase y ensayos, sino desde la lectura inicial del texto, en *Resp3*.

En *Resp3*, varias estudiantes vincularon el texto con recursos propios de diverso tipo (*Pp1*): desde sus conocimientos sobre la vida y cultura chinas, hasta experiencias concretas que evidenciaban o contradecían opiniones vertidas en el texto. En ocasiones también aplicaron conocimientos o conceptos que se habían trabajado previamente en la asignatura, durante la lectura de *T1* y *T2*.

Por ejemplo, en una reflexión especialmente rica, Lucía (GP) se posicionaba en contra del texto (*Pp2*) y cuestionaba su veracidad (*Pp4*), para finalmente proponer una visión alternativa a la del autor sobre la realidad china (*Ps4*). Para hacerlo, utilizó sus conocimientos de primera mano (*Pp1*) para reforzar sus argumentos, tal y como se ve en los fragmentos destacados:

- (22) Pienso que la visión que tiene el autor sobre la gente y la sociedad china es negativa. No estoy de acuerdo con él.  
Se ve en el texto que, el autor elige unos ejemplos en que no hacemos bien los chinos: en muchos lugares no hacemos colas, hablamos en voz muy alta en el restaurante, no decimos directamente nuestras ideas etc. Sin embargo, algunas fenómenos que aparecen en el artículo no es la situación actual, **ahora en la mayoría partes de China, hacen bien la cola, y en muchos restaurantes**

**superior, la gente comen en voz baja, y es popular que en muchas familias el niño no es el centro de la familia, los padres eligen dejar a sus hijos depender de sí mismo.** Por eso, creo que las informaciones y las estáticas que usan el autor son muy pasado, no es bueno para las extranjeras conozcan la cultura china.

Además, el autor solo comenta las desventajas de los chinos, pero no dicen los méritos de nuestro pueblo: la buena seguridad ciudadana o la eficaz de los sectores oficiales del gobierno<sup>48</sup> (Lucía, GP, *Resp3*)

Además de mencionar sus conocimientos generales sobre la vida social y aspectos culturales del país, otras estudiantes refieren episodios y experiencias concretas. En este fragmento, Violeta reflexiona sobre tres momentos de este tipo, uno de los cuales se produjo tras la lectura del texto. Su reflexión demuestra su capacidad para vincular el texto con sus experiencias cotidianas, y de analizar sus experiencias a la luz de los textos que lee en clase:

(23) En mi opinión, creo que eso [visiones reflejadas en el artículo sobre comportamientos en China] depende de en qué época de China. Si en la época del autor o su madre, es posible que las cosas sean exactamente como lo que presentan en los dibujos. [...] Por ejemplo, **el viernes de la semana pasada terminé la clase de lectura, y entré en el ascensor. Allí mucha gente habla en voz alta y en seguida se me ocurrió la imagen del párrafo 4.** También el otro día **cuando estuve en Shanghai, la ocasión de la puerta del metro mostró como lo que presenta la imagen del párrafo 3.**

Pero ahora algunos comportamientos ya cambiaron. **Cuando viajé por el extranjero, también ví los extranjeros hacen fotografías en los sitios turísticos.** Además, ahora en China hay más gente que quiere ser individuo. Los tiempos han cambiado (Violeta, GG, *Resp3*)

Las participantes también vinculan el texto con otro tipo de recursos: no experiencias propias, sino con conceptos aprendidos durante el curso, como hace en este pasaje Blanca, al aplicar el concepto de “estereotipo”, que se trabajó durante la lectura de *T2*, a su interpretación de este nuevo texto:

(24) Cada persona tiene su derecho propio para elegir su modo de vida y este no tiene nada que ver con su país (de dónde viene), por ejemplo, a algunos chinos les gusta más la vida individuo o dar su opinión directa. El pensamiento y la sensación son muy diferentes incluidos por el crecimiento del medio ambiente, el nivel de la educación de cada persona y otras razones. Por eso, **Los conceptos que se han concluido por el autor son los estereotipos porque**

---

<sup>48</sup> Podría ser interesante rastrear el origen de esta última opinión, que está muy extendida y que refleja una de las líneas argumentales fuertes de la propaganda gubernamental china, es decir, que las libertades políticas o individuales no son tan importantes como la estabilidad o la seguridad (logradas a través de la vigilancia policial de la ciudadanía). De hecho, con frecuencia, cuando aparecen noticias sobre atentados terroristas, o protestas en países occidentales, los medios de comunicación oficiales en la República Popular China suelen mostrar esos eventos como ejemplos de falta de estabilidad y seguridad en las democracias occidentales, lo que contribuye a reforzar otro argumento muy repetido de que en China la democracia es inviable, porque sería incompatible con el mantenimiento de la seguridad y el orden social, debido a su elevada población.

**no considera la diferencia de cada persona sino generaliza un tono general a través de su poca experiencia** (Blanca, GP, *Resp3*)

En ocasiones, se produce un tipo de *Pp1* en el que las participantes vinculan conceptos aprendidos en clase con vivencias personales; así lo hacen Blanca y Lucía (GP) en sus ensayos *Ens3*, en los que reflexionan sobre cómo los estereotipos y supuestos de las personas del resto de China sobre la gente de sus respectivas provincias les han afectado en sus vidas. En el siguiente pasaje, Lucía habla sobre las consecuencias de usar gentilicios (concepto aprendido y trabajado durante esta secuencia), y detalla varios ejemplos sobre cómo el uso de este tipo de palabra sirve para perpetuar estereotipos, en concreto, sobre la gente de Mongolia Interior:

(25) A veces, las mismas experiencias también me corresponde:soy proveniente de Mongolia Interior,las personas de otras provincias siempre creen que Mongolia Interior solo tiene la pampa sin límites y la gente que viven en la misma tierra son pueblos nómades,ellos siempre nos llaman “内蒙人” [*mongoles*], piensan que los “内蒙人” cazan para subsistir y comen carnes no conocidas incluso con sangre encima,tienen muchos músculos,muy alto y fuerte,y sobre todo no tienen mucha comunicación con otras ciudades (Lucía, GP, *Ens3*)

Su reflexión siguiente muestra su cuestionamiento del contenido de estos estereotipos (*Pp4*):

(26) Pero a mí--una habitante en Mongolia Interior,las frases me parece muy tonta. La mayor parte de mi pueblo natal es muy moderna,vivimos igual que la gente que viven en muchas grandes ciudades,incluso,mi ciudad es más avanzada que muchos ciudades que situadas al lado de las montañas,y la transportación es muy conveniente (Lucía, GP, *Ens3*)

Además de poner en relación el texto con sus propias experiencias, la mayor parte de los participantes cuestionaron la veracidad del texto y la fiabilidad del autor (*Pp4*) de la entrada de blog en sus preguntas *Preg3*. Bastantes acusaron al autor en sus discusiones de “no [ser] tan objetivo” (Mónica, GG, *Preg3*), o de “evalúa[r] superficialmente los fenómenos”, a pesar de haber vivido mucho tiempo en China (Iker, GG, *Preg3*). Violeta y su grupo, por su parte, llamaron la atención sobre el hecho de que, en su explicación de diferencias entre China y Occidente, el autor aludía en una ocasión a las políticas del gobierno chino pero no hacía lo mismo cuando explicaba los comportamientos de España ni Occidente, lo cual, en su opinión reflejaba que “el autor se ha influido fuertemente por

las políticas chinas y no puede observar el cambio de la sociedad china debajo de las políticas” (Mónica, GG, *Preg3*).

### 6.3.2.3 Prácticas sociales

En sus ensayos y discusiones de clase, los participantes criticaron fuertemente el contenido de la entrada de blog y pusieron en duda la fiabilidad del autor (*Pp4*). Pero no se limitaron a expresar su desacuerdo, sino que propusieron distintas alternativas (*Ps4*), tanto a su contenido, como a sus elecciones lingüísticas, para mostrar cómo se podría hablar sobre diferencias entre gente de países diferentes sin caer en retratos estereotipados y sin perpetuar visiones simplistas de las culturas.

Blanca (GP), por ejemplo, acaba su ensayo con una reflexión sobre la dificultad de llegar a conocer “a una persona, una nación o una historia” de manera completa y compleja, sin dejarse guiar por “presupuestos” (impresiones heredadas) y concluye proponiendo maneras de observar la realidad que permitan evitar las simplificaciones y los estereotipos:

(27) ...tenemos que colectar más informaciones autoritarias, multilaterales y en que también no se incluyen tantos sentimientos propios del autor. Segundo, tenemos que cosiderar no solo los aspectos positivos sino los negativos y tomarlos en consideración de diferentes tiempo, espacio y comunidad. Pero lo que mejor es que tengamos la oportunidad de conocerlos personalmente (Blanca, GP, *Ens3*)

Mónica y sus compañeras, por su parte, también reflexionaron sobre cómo corregir el texto para evitar que los lectores se formasen imágenes incorrectas sobre la sociedad china, y propusieron alternativas a nivel textual, como presentar ejemplos diferentes y más positivos o apoyar sus afirmaciones con datos reales (Mónica, GG, *Preg3*).

Además de proponer maneras diferentes de observar las diferencias entre culturas, otras estudiantes sugirieron alternativas a las explicaciones del autor: tres de ellas rechazaron que las diferencias observadas por el autor tuvieran un origen cultural, y avanzaron explicaciones diferentes. Elena (GP), en su ensayo, tomó algunos de los comportamientos de las personas chinas que el autor achacaba a las diferencias culturales entre China y Occidente, y les dio explicaciones diferentes, basadas en factores económicos:

(28) En el [ejemplo] de las vidas de los ancianos, este fenómeno es procedente de la condición económica del país. Algunos padres que están ocupados pueden

pedir ayuda a sus padres si no pueden pagar para la niñera. Este fenómeno se depende de la condición económica de la familia y las bienestares de su país. No es lo que aparecen debido a la diferencia cultural (Elena, GP, *Ens3*)

Igualmente, desmontó el argumento de que el tomar fotos durante los viajes (comportamiento que el autor considera propio de los países asiáticos), fuera exclusivo de Asia:

(29) ...en el párrafo de "sacar fotos", [el autor] dijo que más europeos quieren sacar fotos cuando viajar, pero en este momento, con el desarrollo del Internet, el mundo está loco de la red social, y mucha gente quiere sacar fotos bonitas para publicarlas. Por eso, no se puede decir sacar fotos cuando viajar es un fenómeno particular del occidente o oriente (Elena, GP, *Ens3*)

Violeta (GG) y su grupo, en su discusión y preguntas *Preg3*, avanzaron explicaciones alternativas que no aparecían en el texto para explicar las diferencias entre China y Occidente. Proponían no justificar las diferencias en base a factores culturales, sino mencionar y tener en cuenta la política o el momento histórico en el que se observaban los fenómenos (algo que el texto no consideraba).

Como vemos, la lectura de esta entrada de blog provocó prácticas críticas diversas. Por un lado, las prácticas textuales fueron muy desiguales y mostraron faltas de adecuación que se produjeron también tras las lecturas de *T1* y *T2*, como la dificultad de los aprendientes para distanciarse de las palabras literales del texto (*Pt1.1*, *Pt3*). El análisis de la práctica discursiva (*Pt2*) no siempre estuvo bien resuelto, lo que resulta llamativo, dado que, antes de la lectura del texto, se llevaron a cabo actividades en el aula para poner en común conocimientos previos sobre este género discursivo. Pero la lectura también generó prácticas de tipo personal y social críticas y bien logradas; los motivos podrían tener que ver con la cercanía del tema a su esfera de vivencias personal, tal y como exploraremos en el capítulo séptimo.

## 6.4 Producciones escritas a partir de *T4*

La lectura que se propuso en la cuarta secuencia del curso fue la transcripción de un discurso en el Congreso de los Diputados, específicamente, una de las réplicas en el

debate del estado de la nación de 2006, y fue pronunciado por Mariano Rajoy, que entonces era líder de la oposición. En el fragmento seleccionado, atacaba la gestión del gobierno en dos materias: inmigración y delincuencia<sup>49</sup>.

Como en ocasiones anteriores, se precedió la lectura con una serie de actividades encaminadas a aumentar la conciencia de los estudiantes sobre la práctica discursiva y también sobre el contenido temático del texto. Para empezar, la profesora presentó algunos de los rasgos fundamentales del contexto de emisión, y de los discursos y debates políticos y el Congreso en el estado español; en segundo lugar, los estudiantes pusieron en común sus conocimientos previos sobre las personas migrantes, tanto en China como en Europa.

En esta segunda actividad se puso de manifiesto que pocos aprendientes en los dos grupos tenían conocimiento de primera mano sobre las trayectorias de inmigración, y solo algunos eran conscientes de la existencia de corrientes migratorias hacia su país, sobre todo, en el sudeste de China. Sus percepciones de las personas inmigrantes solían estar asociadas a la comunidad rusa que desde hace décadas está establecida en distintas ciudades del país, pero la mayor parte no concebía la inmigración como un fenómeno motivado por necesidades económicas. Esto pudo haber influido sobre el desempeño de prácticas críticas que tuvieron lugar tras la lectura de *T4*.

Además de la lectura y puesta en común de *Resp4*, en clase se llevaron a cabo discusiones en pequeños grupos a partir de las preguntas *Preg4* que plantearon los aprendientes, y se realizaron actividades de autoevaluación cuyas respuestas *AutEv4* analizamos en los siguientes apartados.

## 6.4.1 Prácticas dirigidas

### 6.4.1.1 Prácticas textuales

Como en los géneros anteriores, las preguntas de los instrumentos promovieron una mayoría de prácticas textuales (72,9%), que se centraron en el análisis del contenido del

---

<sup>49</sup> *Transcripción del discurso íntegro de Mariano Rajoy (30/ 05/2006)*. (s.f.) [en línea] Libertad Digital. Disponible en: <http://www.libertaddigital.com/nacional/discurso-integro-de-mariano-rajoy-1276280281/> [2019, 4 de julio].



texto (*Pt1.1* y *Pt1.2*) y la identificación de la intención del autor (*Pt3*), pero el desempeño de los participantes en estas prácticas fue desigual.

Lo que pareció presentar más dificultades tras la lectura del discurso fue la identificación de los temas e ideas más importantes del fragmento leído (*Pt1*). Solo Iker fue capaz de enunciar los temas principales (inmigración y delincuencia), y de reformular con sus propias palabras las ideas fundamentales sobre cada uno.

Otro aspecto que resultó difícil fue la identificación de a quién se dirigía el discurso (*Pt2*). A pesar de que en clase se mostraron imágenes de parlamentarios dando discursos en el Congreso y se introdujeron aspectos clave de la práctica discursiva, los aprendientes no pudieron responder o dieron respuestas vagas en sus *AutEv4* sobre a quién se dirigían las palabras del político, como “al público” (Lucía, GP), “a la gente en España” (Elena GP) o a “los españoles” (Violeta, GG).

La identificación de la intención del autor (*Pt3*) también planteó grandes problemas; la mayor parte de los participantes no llegó a distanciarse lo suficiente del contenido como para interpretar que el discurso no daba información factual, sino que vehiculaba una opinión y un punto de vista situados, y que, por lo tanto, constituía un instrumento que el autor ponía en marcha con una intención concreta. Esto se puso de manifiesto en el uso que cuatro de los seis participantes hicieron de verbos epistémicos relacionados con el descubrimiento (como *darse cuenta*) o la certeza cognitiva (*saber*) para referirse a los cambios que la lectura del texto había introducido en su posicionamiento ante los inmigrantes:

- (30) [Antes de leer] Pensé que [los inmigrantes] eran las personas con dificultades de vivir en sus propios países. Ahora, **sé** que hay delincuentes entre ellos (Elena, GP, *Resp4*)
- (31) después de leerlo, siento un poco nerviosa por el peligro escondido que no se me he ocurrido jamás y estarán alrededor de nosotros. **No he tenido cuenta** de que los inmigrantes podrán cometer un crimen traer las influencias malas a nuestra vida. En cuanto a China , sé que muchos inmigrantes son del Sureste de Asia , es posible que exista el trafico de droga y otros peligros. La versión negativa de la inmigración se destaca por Rajoy y influye mi opinión sobre este fenómeno . Esto me deja **reflexionar más profundamente** las posibilidades de aparecer las cosas peligrosa alrededor de nuestra vida (Blanca, GP, *Resp4*)
- (32) Ahora sigo creo que la mayoría parte de los inmigrantes son buenos(por lo menos, en China), pero **tengo un conocimiento más profundo** de la situación de los inmigrantes de España (Mónica, GG, *Resp4*)

- (33) Antes, pienso que los inmigrantes solo son las personas que tienen ganas de ganarse la vida en otro país en busca de los recursos mejores. Sin embargo, ahora **descubro** que hay una multitud de inmigrantes que son inmigrantes ilegales y aún algunos de ellos están cometiendo delincuencia (Iker, GG, *Resp4*)

Estas reflexiones apuntan al hecho de que, antes de leer el texto, muy pocos tenían conocimientos u opiniones sobre el tema, como revelaron las actividades de prelectura. Pero también señala una ausencia de distanciamiento crítico ante lo leído y parece indicar que concibieron este discurso como una fuente de datos fiable que les podía ayudar a alcanzar una percepción ajustada del fenómeno de la inmigración, y no como la expresión de la opinión de una persona con intereses propios, lo que contrasta vivamente con su actitud activa y crítica ante *T3*.

Ante estas dificultades, en clase se intentó hacerles tomar conciencia del posicionamiento del autor y del texto, y, en las hojas de *AutEv3* algunos estudiantes sí que pudieron identificar la intención del autor como “convencer” a los oyentes (Elena, GP), “provocar emoción y lograr sus propósitos” (Lucía, GP) o el logro de votos en las elecciones (Mónica, Iker, GG). No obstante, la mayor parte de estos participantes se mostraron incapaces de mantener un distanciamiento crítico coherente con respecto a la fiabilidad del autor (*Pp4*) en el mismo documento *AutEv3*, como veremos en la sección siguiente.

La única práctica textual que los aprendientes llevaron a cabo sin dificultades fue el análisis lingüístico detallado (*Pt1.2*) del pronombre “nosotros” y de sus connotaciones: la mayor parte demuestran comprender y poder explicar la función que cumplía para intentar crear una afiliación y apariencia de pertenencia a un mismo grupo con intereses comunes a los del emisor.

#### 6.4.1.2 Prácticas personales

Los fragmentos del apartado anterior muestran que la práctica totalidad de los aprendientes fueron capaces de describir cómo influyó la lectura sobre su posicionamiento ante las personas inmigrantes (*Pp2*), y todos ellos (excepto Lucía, GP y Violeta, GG) admitieron que el discurso había modificado y reorientado sus posicionamientos iniciales.

Sin embargo, como hemos visto, ese alto nivel de conciencia no fue acompañado de distanciamiento crítico alguno (*Pp4*), y en las respuestas de los estudiantes a *AutEv4*

abundaron las inconsistencias. Por ejemplo, Blanca (GP) adoptó como válida la distinción entre inmigrantes buenos y malos establecida como presupuesto en el discurso, y afirmó que el discurso permitiría a los oyentes “conocer claramente la situación de España”.

Iker (GG) señaló con acierto que el discurso cumplía un fin electoral (“para ganar los votos de los ciudadanos que tienen derecho a votar en España”), lo que no le impidió señalar que el texto era fiable y que constituía una fuente de información “verdadera” sobre los inmigrantes.

De manera muy similar, Violeta repitió que el objetivo del discurso era “conseguir los votos de los españoles”, mientras que afirmaba que el texto había conseguido influir sobre su punto de vista porque “es cierto que los inmigrantes vayan a traer unos problemas a la sociedad y al gobierno” (Violeta, GG, *AutEv4*).

### 6.4.1.3 Prácticas sociales

En las parrillas de *AutEv4*, la mayor parte de los estudiantes fueron capaces de nombrar efectos plausibles que podría tener el discurso en su contexto de recepción (*Ps2*), como los conflictos entre personas españolas e inmigrantes en España (Lucía, GP; Iker, GG), el surgimiento del nacionalismo y el miedo a las personas extranjeras entre los españoles, (Lucía, GP), la discriminación (Elena, GP), el deterioro de la situación de las personas inmigrantes (Mónica, GG), o las protestas por parte de las personas extranjeras (Iker, GG). Violeta (GG) fue la única que afirmó no ser capaz de responder a la pregunta.

No obstante, como hemos avanzado, esta conciencia de los efectos no fue acompañada de un distanciamiento crítico con respecto a las intenciones del autor, excepto en el caso de Lucía (GP), cuyo caso examinaremos en la sección siguiente.

## 6.4.2 Prácticas autónomas

### 6.4.2.1 Prácticas textuales

Aunque, cuando tuvieron libertad para elegir sus temas de reflexión, no abundaron las prácticas textuales (20% del total), dos estudiantes sí prestaron atención a las connotaciones que tenían las palabras del discurso (*Pt1.2*)

Blanca (GP), planteó la pregunta “En este discurso, ¿qué hizo Rajoy para diferenciar los inmigrantes malos o buenos a través de su técnicas de escritura?” (*Preg4*) e identificó que el énfasis en los “inmigrantes malos” se revelaba en dos aspectos: por un lado, en el desequilibrio del volumen de la información:

- (34) La mayor parte de este discurso es revelar la realidad de los inmigrantes malos [...]. En cuanto a los inmigrantes que vienen para resolver su vida, no hay muchas palabras (Blanca, GP, *Preg4*)

Por otra parte, la diferencia de tratamiento aparecía reflejada en la posición que ocupaba en la organización del discurso:

- (35) normalmente la parte más importante es la posterior. Podemos notar que cada vez, Rajoy menciona a los inmigrantes normales siguiendo añadir unas palabras a describir las malas gestiones de otros inmigrantes (Blanca, GP, *Preg4*)

Lucía (GP) también utilizó el análisis lingüístico para dar respuesta a una de las preguntas planteadas por la profesora en *Resp4* (“¿Qué visión se da de los inmigrantes en este discurso? ¿Es una visión positiva o negativa?”):

- (36) En este discurso la visión de los inmigrantes es negativa. En primer lugar, al comienzo de el discurso, Rajoy usa la palabra “problema” y “inquieta” que son expresiones bastante negativas, y indica la melodía del discurso. Se sabe que el principio de un texto tiene una influencia muy fuerte a los espectadores (Lucía, GP, *Resp4*)

#### 6.4.2.2 Prácticas personales

Como hemos visto antes, la actitud general ante el discurso fue muy poco crítica, pero hubo una participante que sí cuestionó el contenido del discurso, y lo hizo de manera continua y coherente en todas sus producciones.

Lucía (GP), en sus *Resp4*, no solo identificó los efectos que el texto había tenido en su posicionamiento, sino que fue la única que mostró también un distanciamiento crítico y cierta resistencia a tomar el texto como una fuente de información fiable (*Pp4*). En su respuesta, otorgó más valor a sus conocimientos propios (acerca de la situación de los inmigrantes del sudeste asiático en China) que a la retórica del autor, y fue la única de los seis aprendientes seleccionados que reconoció haberse enfrentado a un dilema o haber hecho un esfuerzo por no asumir la postura del autor.

(37) Antes de leer este texto, siempre tomaba los inmigrantes como un conjunto, no me di cuenta de que existen inmigrantes ilegales y la impresión sobre las personas extranjeras es buena, según mi experiencia la mayoría de los inmigrantes son amables. No obstante, después de leer este artículo, empiezo a reflexionar los posibles problemas que los inmigrantes pueden causar. Creo que el texto intenta de persuadirme que los inmigrantes ilegales son la mayor causa de los delincuentes y los crímenes, debemos hacer todo lo que podamos para acabar con el problema. Sin embargo no lo consigue. Cuando leo este texto, **aunque el discurso es muy atractivo y emocionado**, mantengo una idea en mi mente que soy de China, y con referencia a mi vida cotidiana y las experiencias, por lo menos en China, conozco que hay algunos inmigrantes ilegales provenientes de los países de Asia sureste viene a China por pura pobreza. (Lucía, GP, *Resp4*)

Esta actitud fue excepcional; la mayoría de los estudiantes tendieron a constatar que el texto había cambiado a peor su opinión sobre los inmigrantes, o que había confirmado sus opiniones negativas (ver ejemplos mencionados en apartado anterior, bajo la *Pp3*).

En su *Preg4*, Lucía volvió a mostrar este distanciamiento cuando contestó a la pregunta que se planteó en su grupo de trabajo:

(38) ¿Qué actitud tendrán los participantes del discurso? Si la mayoría está de acuerdo, ¿qué medidas o políticas tomarán el gobierno?  
Algunos no estarán a contra, esta parte de personas conocen la cuestión de inmigrantes mejor que otros.  
Algunos estarán a favor, ellos tienen prejuicios de los inmigrantes y no conocen la situación actual de las pobrezas (Lucía, GP, *Preg4*)

#### 6.4.2.3 Prácticas sociales

Las prácticas sociales fueron las que predominaron entre las que los estudiantes realizaron de manera autónoma (60%), aunque en estas también se dieron discursos poco críticos, como vemos a continuación.

A pesar de que el discurso ocultaba a los inmigrantes como sujetos activos e invisibilizaba sus intereses, algunas estudiantes se alejaron de ese presupuesto y se preguntaron explícitamente qué consecuencias podría conllevar el pronunciamiento del texto sobre la sociedad española en general y sobre los inmigrantes en particular (*Ps2*).

Lucía (GP), como muestra el Ejemplo 38 citado más arriba, se preguntaba qué efectos podría producir este discurso en los miembros del gobierno y en sus políticas (demostrando, a su vez, que había ubicado la práctica discursiva y el contexto de producción del texto), y predijo que, si el discurso conseguía su efecto deseado de

persuadir del punto de vista del autor, “el gobierno tomará medidas políticas, económicas, culturales para limitar las actividades de los inmigrantes” (Lucía, GP, *Preg4*). Además, calculó dos efectos que dichas medidas tendrían en el colectivo afectado; por una parte, la expulsión de inmigrantes “ilegales” y, por otra, el aumento de la desigualdad:

(39) las medidas quitarán muchos derechos de los inmigrantes para vivir una vida igual que los nativos, y fortalecerán la diferencia entre los inmigrantes y los nativos (Lucía, GP, *Preg4*)

Elena (GP), por su parte, planteó dos preguntas que interrogaban sobre los efectos del discurso: una, sobre los efectos que podría tener sobre los oyentes (a la que respondió diciendo que estos podrían creer que los inmigrantes amenazan la seguridad de España), y otra sobre los propios inmigrantes, que “pueden enfrentar la discriminación aunque ellos no han hecho nada malo” (Elena GP, *Preg4*).

Mónica (GG) se planteó una pregunta muy similar y predijo que el discurso podría causar “enfado” entre las personas inmigrantes, y podría provocar “una grieta entre los inmigrantes y los nativos” (Mónica, GG, *Preg4*).

Además de calcular los efectos sociales del discurso (*Ps2*), algunos participantes avanzaron visiones sobre la inmigración alternativas a las del autor (*Ps4*). Iker y su grupo, por ejemplo, plantearon la pregunta “¿Cuáles son los favores que trae la inmigración a España?” (Iker, GG, *Preg4*), arrojando así luz sobre un aspecto que quedaba oculto en el texto original: el de las ventajas y aspectos positivos inherentes a la presencia de personas inmigrantes en un país. Sus respuestas se centraron en los beneficios económicos y las aportaciones al mercado de trabajo. Violeta (GG) y su grupo añadieron otro aspecto positivo: “Los inmigrantes que son eminencias en distintos terrenos, por ejemplo, científica, podrían contribuir al país. Creo que ellos van a promover el desarrollo del país” (Violeta, GG, *Preg4*).

La discusión de este último grupo también propuso alternativas al contenido del texto a un nivel diferente. Una compañera de Violeta preguntó en su grupo qué efectos positivos y negativos podría tener la presencia de personas inmigrantes en un país. La respuesta del grupo, si bien mencionaba aspectos positivos (como ya se ha dicho en el párrafo anterior), también compartía parcialmente algunos supuestos del autor, es decir, que los inmigrantes podrían comportar efectos negativos. Pero, a pesar de ello, el modo como desarrollaron

su argumento reflejó un punto de vista ligeramente diferente al del texto de partida, ya que mostraba un esfuerzo por entender la perspectiva y motivaciones de las personas inmigrantes:

- (40) Creemos que hay influencias positivas y negativas. En primer lugar, los que quieren inmigrar al país que tengan buenas condiciones que sus propios países son vulgares. Ellos podrían ocupar los recursos de la educación, medicina, etc. En segundo lugar, los comerciantes que inmigran a otro país pueden ganar el dinero de los nativos y enviar el dinero de otro país a sus familias que viven todavía en su propio país. Por eso, el dinero del otro país podría afluirse a su patria. Los dos son influencias negativas (Violeta, GG, *Preg4*).

Así, aunque mencionan los efectos negativos que el envío de remesas y el uso de servicios públicos pueden suponer para el país de acogida, contemplan dichos aspectos como comportamientos que obedecen a necesidades de las personas inmigrantes (“ganar dinero” para “sus familias”; tener “buenas condiciones” de vida). Por ello, podemos considerar que su respuesta, al visibilizar la dimensión de las necesidades de las personas inmigrantes, está ofreciendo un punto de vista alternativo al del autor del texto original (*Ps4*).

Sin embargo, no todas las preguntas de los estudiantes reflejaron prácticas críticas: por ejemplo, Iker y su grupo plantean la pregunta

- (41) Para solucionar el problema de los inmigrantes, ¿tienes algunas ideas? (Iker, GG, *Preg4*)

Su respuesta repite argumentos avanzados por Rajoy en el discurso, sin integrarlos con ideas propias:

- (42) Primero, mejorar el sistema de gestión de los inmigrantes para rechazar los inmigrantes ilegales. Segundo, fortalecer la guardia de las fronteras para evitar la inmigración ilegal (Iker, GG, *Preg4*)

La última pregunta del mismo grupo (“Como lo sabemos, en España hay muchos inmigrantes latinoamericanos, ¿por qué el autor solo menciona los inmigrantes africanos?”), por su parte, repite ideas propuestas por la docente en clase, que, de nuevo, no complementan con ideas propias ni muestran que los estudiantes las hayan integrado reflexivamente en sus discursos propios.

Así pues, aunque en contadas excepciones, vemos que la lectura de la réplica en el debate político generó actitudes poco críticas, lo que podría deberse a una combinación de factores que desarrollaremos más adelante.

## 6.5 Producciones escritas a partir de *TEx*

El último texto que se propuso como lectura no tuvo lugar en el contexto de clase, sino que constituyó parte del examen final de la asignatura. Esto limitó el número de actividades y de instrumentos de recogida de datos que se pudieron implementar, pero favoreció una realización de prácticas críticas de lectura entre los participantes que merece la pena tener en cuenta.

El texto seleccionado fue un publinreportaje publicado en un blog de tecnología con ocasión del día de la madre; en el texto, el autor recomienda una serie de aplicaciones para el móvil que, en su opinión, resultan especialmente adecuadas para las madres<sup>50</sup>. El formato oficial de exámenes de la universidad no permitió proveer a los alumnos de capturas de pantalla originales del texto, así que se les facilitó una transcripción del publinreportaje, intentando incluir y respetar en la medida de lo posible los rasgos propios del género. Se plantearon diez preguntas encaminadas a favorecer la comprensión del texto y a la realización de prácticas críticas, a las que los estudiantes respondieron por escrito. Además de las respuestas *RespEx* a estas preguntas, en los apartados se analizan las preguntas *PregEx* que se les pidió que plantearan tras la lectura del texto, junto con las respuestas que ellos darían.

### 6.5.1 Prácticas dirigidas

#### 6.5.1.1 Prácticas textuales

Como viene siendo habitual, en *RespEx* predominaron las prácticas críticas de tipo textual, aunque se dieron en menor proporción que en textos anteriores (solo un 40,9%). Otra diferencia con respecto a los textos de lectura anteriores es que estas estuvieron mejor

---

<sup>50</sup> Peñarredonda, J.L. (2012). *Aplicaciones para que mamá aproveche más su smartphone* [en línea]. Enter.co. Disponible en: <http://www.enter.co/chips-bits/apps-software/aplicaciones-para-que-mama-aproveche-mas-su-smartphone/> [2019, 4 de julio]



resueltas y hubo una proporción menor de prácticas logradas de manera parcial o inadecuada.

Todos los participantes fueron capaces de comprender las ideas generales del texto (*Pt1.1*) y de enlazar sus distintos párrafos con las imágenes de las aplicaciones correspondientes. Con respecto al análisis de la práctica discursiva (*Pt1.2*), se dieron prácticas contradictorias: por una parte, pudieron calcular quiénes serían los lectores ideales y de identificar con acierto el texto como una publicación en línea, y cinco estudiantes se refirieron explícitamente a rasgos lingüísticos y paralingüísticos para justificar sus respuestas, como la presencia de la arroba antes de la hora de publicación (Lucía, GP, *RespEx*), la existencia de hipervínculos o “subrayados para tener acceso” (Blanca, GP, *RespEx*), la hora exacta de publicación (Elena, GP; Mónica, GG, *RespEx*), o la mención al formato de la página web Enter.co como emisora del texto (Iker, GG, *RespEx*).

Sin embargo, a pesar de que identificaron bien los rasgos que hacen del publlirreportaje un texto en línea, solo dos estudiantes (Blanca, GP y Mónica, GG) pudieron identificar la función comercial o publicitaria del texto (*Pt3*). El resto, cuando se les preguntaba por la intención del autor, se limitó a copiar frases del texto, sin cuestionar sus supuestos:

(43) el autor publica este texto para introducir a las mujeres algunas aplicaciones que pueden facilitar la vida (Lucía, GP, *RespEx*)

Esta incapacidad para leer el texto como exponente de un género publicitario pudo haber influido en el hecho de que solo la mitad de las estudiantes identificara la función persuasiva de los adjetivos presentes en el texto (*Pt1.2*).

### 6.5.1.2 Prácticas personales

El 23,8% de las prácticas dirigidas fueron personales, pero no se dieron de manera tan discreta e identificable como en respuestas anteriores, sino que tendieron a presentarse imbricadas con otras, tal vez por el tipo de preguntas que se les planteó en el examen.

Por ejemplo, una de las preguntas pedía a los alumnos que den su opinión acerca de si el texto daba una imagen realista de las madres, y, en sus respuestas, no solo compararon la visión del texto con la suya propia y dieron ejemplos de sus vidas cotidianas (*Pp1*), sino que también reflexionaron sobre los efectos que el texto producía en sus propios

posicionamientos (*Pp2*) y cuestionaron la veracidad de esa visión (*Pp4*), como refleja esta respuesta de Lucía:

- (44) El autor intenta persuadirme que las madres están excluidas de la moda, no saben manejar el móvil, y solo quedan en casa y cocinan. Pero no lo consiguió [influir sobre mi punto de vista] porque sé leer críticamente, en mi vida cotidiana las mujeres viven una vida de alta calidad, además de trabajar y administrar la casa, ellas estudiar, leer libros, escuchar música y hacer deportes para la sanidad. [Mi] imagen de las mujeres es totalmente muy diferente que la del texto (Lucía, GP, *RespEx*)

Otras participantes también hicieron ese ejercicio de distanciamiento y de cuestionamiento de la veracidad del texto, alegando que las madres que conocían no encajaban en la imagen que el texto daba de ellas, como Blanca y Elena (GP).

### 6.5.1.3 Prácticas sociales

A diferencia de textos anteriores, en las *RespEx* se pusieron de manifiesto muchas y muy variadas prácticas sociales, que constituyeron el 35,4% del total de prácticas dirigidas, y se centraron, sobre todo, en el análisis de la ideología de género presente en el texto, más que en el de su dimensión comercial.

Varias aprendientes identificaron con acierto las voces presentes en el texto, y mencionaron las de otros grupos que el autor no visibilizaba en su discurso (*Ps1*): Lucía, Blanca, Elena (GP) y Mónica (GG) mencionaron diferentes perfiles de mujeres que no encajaban con la imagen del publrreportaje, como hacía Lucía en el Ejemplo 44 citado más arriba, o como refleja Blanca en este fragmento:

- (45) Los tipos de madres que el autor ha mencionado existe en nuestra vida. Algunas madres no saben utilizar su móvil o no tienen suficientes experiencias a enfrentarse con un asunto nuevo y necesitan un buen guía para señalar a utilizarlo y qué hacer. Pero, hoy en día, las mujeres no se limitan a poder quedarse en casa y cuidar a su familia como antes. Muchas de ellas no solo tienen el trabajo sino también pueden cuidar bien a su familia. Sabe cómo utilizar los tecnológicos y pueden coger el paso de la época informática (Blanca, GP, *RespEx*)

Algunas respuestas también cuestionan la justicia de algunos roles de género (*Ps3*) que el autor del publrreportaje da por supuestos. Por ejemplo, Blanca, al hablar sobre una de las aplicaciones que recomienda el autor (Mom's Shopping List"), afirma lo siguiente:

- (46) Aunque se dice ‘Mom’, los hombres también puede utilizarla para hacer listas de la compra. En mi opinión, el derecho [la obligación/ responsabilidad] de comprar no es un asunto particular para las mujeres (Blanca, GP, *RespEx*)

Además de cuestionar el contenido, otras participantes identifican algunos de los presupuestos del autor (*Pt4*), en este caso, que las madres no dominan la tecnología bien debido a su edad o género, y avanzan una explicación diferente (*Ps4*):

- (47) El autor quería convencernos de que las madres necesitan apps más sencillas para usarlo bien. No [influye sobre mi punto de vista]. Porque sé que hay madres que pueden usar las apps y los ordenadores muy bien a pesar de su edad. Es culpa de las habilidades de cada persona, no es de edad o de ser mujer o hombre (Elena, GP, *RespEx*)

## 6.5.2 Prácticas autónomas

### 6.5.2.1 Prácticas textuales

En las preguntas *PregEx* que plantearon los estudiantes acerca del texto no hubo muchas prácticas de tipo textual que puedan considerarse críticas, pero el análisis lingüístico de los adjetivos que realiza Blanca en su *RespEx* reviste interés porque no solo muestra su capacidad para identificar la función persuasiva que cumplen estas palabras en el reportaje para “atraer a más compradores”, sino que esboza dos movimientos básicos similares a los postulados por Van Dijk (1999):

- (48) [El uso de los adjetivos tiene] un motivo comercial. Como una propaganda, el propósito básico es atraer a más compradores para ganar más beneficio. Los adjetivos se pueden dividir en dos partes. La primera parte es minimizar sus desventajas, como por ejemplo, simple, sencilla y pocas. La segunda parte es exagerar sus ventajas, por ejemplo, excelente, completa y poderosa. La contraposición de los dos grupos de adjetivos tiene una gran magia para convencer a los lectores de que las aplicaciones son buenas (Blanca, GP, *RespEx*)

### 6.5.2.2 Prácticas personales

El 21% de las prácticas autónomas fueron personales, y consistieron en relacionar la lectura con recursos propios (*Pp1*) y cuestionar la fiabilidad del autor (*Pp4*).

Tres aprendientes, por ejemplo, utilizaron conceptos aprendidos previamente durante el curso (“estereotipo”) para calificar las visiones de los roles de género que vehiculaba el publireportaje, y completaron sus análisis con referencias a vivencias propias (*Pp1*):

- (49) El autor usan unos **estereotipos** de las madres, por ejemplo, ellas se encargan de la compra, ellas prestan mucha atención a su cuerpo, etc. Y después el autor introduce unas aplicaciones correspondientes a estos estereotipos para expresar su motivo de ayudar a las madres, mientras él destaca los estereotipos. Creo que no lo consigue [influir sobre mi punto de vista], porque estamos en la sociedad moderna y **he visto a muchas madres que son diferentes de la imagen del texto** (Iker, GG, *RespEx*)

Además de establecer esas conexiones, dos participantes cuestionaron abiertamente la fiabilidad y objetividad del autor (*Pp4*) en sus preguntas:

- (50) ¿Es fiable el punto de vista del autor? (Blanca, GP, *RespEx*)
- (51) En este texto, ¿la imagen de las madres es objetiva, positiva o negativa? ¿Por qué o por qué no?  
Me parece que esta imagen no es objetiva sino negativa. Porque no todas las mujeres solo se quedan en casa y hacen compras por la familia. Pero algunas tienen trabajos, pueden hacer los gustos en su tiempo libre. Eso es la imagen moderna de la época (Violeta, GG, *RespEx*)

### 6.5.2.3 Prácticas sociales

La mayor parte de las prácticas que se reflejan en las preguntas *PregEx*, el 63,2%, fueron de tipo social, y se centraron sobre todo en la identificación de los efectos sociales que este tipo de textos, con sus visiones estereotipadas de los roles de género, podría tener en la sociedad (*Ps2*).

La práctica totalidad de los participantes plantearon preguntas como “¿Qué efecto podría influir a los lectores?” (Blanca, GP, *PregEx*), o similares. Elena (GP) también se interrogó sobre los efectos que el texto podría causar, en este caso, sobre los hijos, y hace una lectura bastante literal del texto: “Pueden pensar que las madres solo necesitan apps sencillas o las para comprar alimentos”.

Iker (GG) se planteó qué efectos tendría el texto, no sobre los hijos, sino sobre las personas que tratan con esas mujeres, y contestó lo siguiente:

- (52) Este texto muestra una idea de que las madres no pueden usar los móviles bien, se encargan de los quehaceres domésticos y aún son un poco tontas. Por eso algunas personas pueden creer que las madres no saben mucho la tecnología, mientras que los padres no tienen ningún problema (Iker, GG, *PregEx*)

Lucía (GP) también formuló una pregunta en la misma línea, pero hizo un cálculo más desarrollado y profundo de los posibles efectos que el texto causaría en las mujeres, que citaremos más adelante. En su reflexión, calculó una escalada de efectos negativos, que irían desde reacciones de enfado entre mujeres que se puedan sentir insultadas por el contenido del texto, hasta el refuerzo de estereotipos y el surgimiento de conflictos entre hombres y mujeres.

Además de calcular estos efectos, algunas aprendientes produjeron discursos en sus preguntas que constituyeron un cuestionamiento, no de la veracidad del texto, sino de la justicia o la validez moral de las prácticas que transmitía el contenido (*Ps3*):

- (53) Muchas mujeres no estarán de acuerdo con la idea del texto. Ellas pensarán: “¿Por qué los hombres no necesitan comprar comidas? ¿Por qué no explica las apps a los hombres? No somos tontas” [...] Embarazar no es un asunto propio de la madre. Los padres tienen que prestar más atención a su mujer (Lucía, GP, *PregEx*)
- (54) Esta opinión de las mujeres es un estereotipo. Los lectores piensan que este texto es razonable y pasan este estereotipo a sus niños. Pero es malo y falso. Creo que necesitamos algunas aplicaciones para los padres, o sea, los hombres (Violeta, GG, *PregEx*)

Por último, algunas de las preguntas animaban a contemplar ideas alternativas a las que avanzaba el texto, relacionadas con los roles de género que perpetuaban los productos que recomendaba el autor (*Ps4*). Algunas de estas alternativas eran muy concretas, como las de Elena (GP), que proponía una serie de aplicaciones que no presentaran estereotipos de género:

- (55) También pueden recomendar algunas apps de videojuegos, o las aplicaciones de cámaras, y las para pagar en móvil, etc (Elena, GP, *PregEx*)

Iker (GG), de manera más ambiciosa, elaboró todo un discurso alternativo sobre las capacidades de las mujeres. Aunque ni en su pregunta ni en su respuesta hacía explícito el vínculo que su reflexión tenía con el publrreportaje, el hecho de que el texto reforzase explícitamente estereotipos de género (en los que las mujeres son las encargadas de las tareas domésticas y del cuidado de hijos y familiares), le sirvió como punto de partida para desarrollar una visión de género diferente y opuesta a la del texto:

- (56) En la sociedad moderna y la sociedad tradicional, ¿cuál es la diferencia más evidente del concepto de las mujeres?

Las mujeres de la sociedad tienen más oportunidades de trabajar en los terrenos que antes solo los hombres pueden ocupar y de hacer más cosas que antes las mujeres no se permiten hacer. Por ejemplo, antes las mujeres solo tienen que cuidar a los niños en la casa y comprar las necesidades. Antes la imagen de las mujeres es débil. Pero ahora todo se ha cambiado (Iker, GG, *PregEx*)

En conclusión, los participantes parecieron leer este publrreportaje de manera mucho más crítica y adecuada que algunos de los géneros anteriores, aunque habría que matizar esta afirmación. Con respecto a sus prácticas textuales, a pesar de que no fue posible mostrarles el texto en su contexto de publicación original, lo identificaron mucho mejor como perteneciente a una práctica en línea. Sin embargo, a pesar de su identificación adecuada de estos elementos, tuvieron muchas dificultades para identificar la intención de autor (*Pt3*) e incluso para ubicar el texto como perteneciente a un género publicitario (*Pt2*).

Eso no les impidió posicionarse crítica y coherentemente ante la ideología de género presente en el texto (*Pp3*). Este distanciamiento es mucho mayor en la lectura de este texto, comparado con *T4*, como intentaremos explicar en la Discusión del séptimo capítulo.

## 6.6 Producciones escritas a partir de textos elegidos (*ActGP* y *ActGG*)

En este apartado vamos a analizar las prácticas críticas que los participantes llevaron a cabo tras la lectura de una crítica de cine y una noticia del corazón. Estas lecturas fueron elegidas por los propios estudiantes en cada grupo y consideramos que su análisis puede arrojar luz sobre si la interpretación crítica de los textos varía si son los propios aprendientes los que eligen los textos que leen, con respecto a cuando es la docente la que lo hace. Para dar respuesta a esta pregunta, procedemos a analizar las preguntas que los estudiantes plantearon a sus compañeros para facilitar la comprensión de textos que habían elegido.

Como hemos hecho en los apartados precedentes, antes de exponer el análisis de datos recogidos vamos a clarificar qué actividades se llevaron a cabo en clase para contextualizar las prácticas de lectura críticas que tuvieron lugar.

En la décima y séptima semanas del curso (para GP y GG, respectivamente), se propuso que cada grupo eligiera qué texto leerían en las siguientes clases. Se les dijo que serían ellos los que, en grupos de dos o tres personas, elegirían los textos que más les interesasen y diseñarían actividades de lectura para sus compañeros, a condición de que todas las lecturas perteneciesen al mismo género discursivo. Cada estudiante propuso tres géneros, que se pusieron en común con el resto del grupo, y se realizó una votación individual. Los géneros más votados fueron las críticas de cine, en GP, y las noticias del corazón, en GG; así que se acordó que en la siguiente clase cada alumno trajera un texto perteneciente a esos géneros.

En la siguiente sesión, se elicitaban los rasgos de cada género (de la práctica discursiva, lingüísticos, estilísticos), y se pidió que se agruparan en parejas o grupos de tres para elegir un texto y diseñar actividades de comprensión lectora. Se les dieron orientaciones con respecto al nivel de dificultad más adecuado para sus compañeros, y sobre el modo de estructurar las preguntas, y se les recomendó que las clasificaran siguiendo la estructura que la docente había seguido en los textos previos (es decir, incluyendo preguntas sobre el significado, la práctica social, y de atención a la forma), sugerencia que siguió la mitad de los participantes seleccionados<sup>51</sup>. Por último, se les indicó que incluyeran un solucionario con las respuestas posibles que considerarían aceptables por parte de sus compañeros a cada una de las preguntas, y que enviaran todos estos documentos por correo electrónico a la profesora.

En la tercera sesión de esta secuencia, la docente imprimió los textos que cada grupo había elegido, junto con sus preguntas de comprensión. Los textos se distribuyeron por el aula, y cada pareja eligió uno y respondió a sus preguntas. Al final de la clase se les dio tiempo para comparar sus respuestas con las que habían previsto los diseñadores de las

---

<sup>51</sup> A pesar de estas indicaciones, los estudiantes tendieron a elegir textos que les habían llamado la atención por su contenido, pero cuyo grado de dificultad resultó con frecuencia excesivo, tanto para ellos mismos, como para los compañeros que acabaron leyendo los textos. Este alto grado de dificultad fue especialmente notable en el caso de las críticas de cine elegidas en GP, y podría haber influido en el desarrollo desigual de las prácticas críticas que llevaron a cabo.

actividades, resolver problemas de comprensión, y dar retroalimentación sobre la adecuación de los textos y tareas.

A continuación, analizamos las preguntas y respuestas que cada uno de los participantes planteó a partir de los textos elegidos, y las comparamos con las preguntas y prácticas críticas que llevaron a cabo tras la lectura de *T3* (la entrada de blog sobre las diferencias entre China y Occidente), para identificar si hay diferencias entre las preguntas críticas que se llevan a cabo cuando tienen control sobre la elección de los textos y cuando no lo tienen.

Somos conscientes de que las críticas de cine, las noticias del corazón y las entradas de blog pertenecen a tipos textuales diferentes, y que la variable del género discursivo puede haber influido sobre la adopción de prácticas críticas diversas. No obstante, el análisis de estos datos no intenta dar respuesta a cómo influye el género discursivo (como haremos con los datos del apartado precedente), sino responder a nuestra segunda pregunta de investigación, esto es, si la libertad de elección de los textos puede influir sobre las prácticas críticas que llevan a cabo. Para intentar minimizar la influencia de la variable del género discursivo sobre nuestro análisis, hemos intentado elegir un texto para comparar (*T3*, entrada de blog) que comparte algunos rasgos discursivos y estilísticos con los textos elegidos por los estudiantes. En concreto, los tres géneros se publican y leen en línea, y tienen un estilo escrito relativamente informal (sobre todo, el blog y las noticias del corazón). Además, en los tres predominan pasajes expositivos y argumentativos, lo que puede justificar su comparación en este caso.

	<i>ActGP</i> Críticas de cine	<i>ActGG</i> Noticias del corazón	<i>T3</i> Entrada de blog
<b>Prácticas textuales</b>	45,1%	66,7%	61%
<b>Prácticas personales</b>	45,1%	23,3%	24,8%
<b>Prácticas sociales</b>	9,8%	10%	14,2%

Tabla 38 Porcentaje de prácticas críticas en *ActGP*, *ActGG* y en *T3*

Un análisis preliminar sobre el tipo de prácticas críticas que se dieron tras la lectura de *T3* (teniendo en cuenta *Resp3*, *Preg3* y *Ens3*) y las de *ActGP* y *ActGG* muestra una distribución muy similar de prácticas textuales, personales y sociales, sobre todo entre *T3* (blog, elegido por profesora) y *ActGG* (noticias del corazón), algo que podría explicarse porque las instrucciones que dio la docente favorecieron el planteamiento de preguntas similares en su estructura a las que planteaban las actividades de los textos anteriores.



Sin embargo, esta similitud superficial esconde algunas diferencias clave que se revelan en el análisis detallado de los datos, que presentamos a continuación.

### 6.6.1 Prácticas textuales

Como muestra la Tabla 38, las prácticas críticas de tipo textual predominaron tanto en la lectura de *T3* como en la de la noticia del corazón (*ActGG*), y también abundaron en la lectura de las críticas de cine (*ActGP*). En los tres casos, las preguntas de los estudiantes tendieron a interrogar sobre el sentido global del texto (*Pt1.1*) y a analizar la práctica discursiva (*Pt2*), y tanto en *ActGP* como en *ActGG* se evidenció que algunas de las preguntas de los estudiantes replicaban preguntas planteadas por la docente en textos anteriores:

(57) ¿ Quiénes son los personajes más importantes de este cuento?

La "diablesa" Maléfica, la princesa Aurora, el rey Stefan (el padre de la princesa y también es el hombre querido por Maléfica cuando era joven) , Diava, el príncipe Felipe.

¿ Qué relación hay entre ellos? Si quieres, dibuja un esquema mostrando esa relación? (Blanca, GP, *ActGP*)

(58) Sobre qué tema es la crítica?

La crítica es sobre el contenido, la técnica, los directores y el significado de la película [...]

2.1 ¿Dónde podríamos encontrar la crítica?

Podríamos encontrar la crítica en una página web , un sitio web de críticas de las películas o una revista de películas (Lucía, GP, *ActGP*)

Estas cuatro preguntas fueron muy similares, en su formulación, a otras preguntas de comprensión planteadas por la docente en *T1* y *T4*, y parece muy posible que las estudiantes las hubieran adoptado en sus propias actividades.

Asimismo, como muestra el Ejemplo 58, en las actividades de GP sobre las críticas de cine, hubo ocasiones en que las preguntas sobre el contenido (*Pt1.1*) no se referían a las críticas de cine sino, llamativamente, al contenido de las películas en sí (contenido que no podía ser inferido leyendo únicamente las críticas). Aunque exploremos con más detalle las posibles razones de este fenómeno, parece plausible que se tratase de una

estrategia de evitación por parte de los estudiantes, ya que, como hemos señalado previamente, habían elegido críticas lingüísticamente complejas, y al centrarse en el contenido de las películas estarían evitando tener que demostrar una comprensión del texto que no habían logrado.

En otras ocasiones, los estudiantes no replicaron las preguntas de la profesora, sino que plantearon otras usando un formato propio, como por ejemplo esta actividad de “Verdadero o falso” diseñada por Elena (GP), que pedía indagar sobre el contenido y forma de la crítica de cine que propone (*Pt1.1* y *Pt1.2*):

	V/F
El autor expresó directamente su opinión sobre la película. (ejemplo: La película es una obra maestra; la película es ridícula. 这部电影是个杰作; 这部电影简直荒唐)	
El autor explicó <u>las detalles</u> en las escenas concretos.	
El autor <u>añalizó las interpretación</u> de cada actor.	
El autor no usó <u>ningna</u> de las escenas concretas para probar sus opiniones.	
Después de leerla, sabemos quién es el asesino.	

Figura 16 Ejemplo de *ActGP* (Elena, GP)

En sus preguntas, la estudiante llamaba la atención de sus compañeros y otros lectores potenciales sobre las decisiones del autor a la hora de presentar cierta información y no otra, su estilo (más directo o indirecto) de presentar sus opiniones y el grado de detalle que se daba. Este es un ejemplo especialmente llamativo, ya que fue el único de los casos en *ActGP* en que una participante demostraba haberse fijado en elementos formales del texto y de poder diseñar preguntas que llevasen a otros a interrogarse sobre ellos. Sin embargo, el propósito de la estudiante al hacer esto no quedó del todo claro, y su planteamiento de estas preguntas no parecía estar motivado por una visión crítica del autor como un agente social cuyas decisiones lingüísticas vehiculan motivaciones, intereses o ideología determinados.

En las actividades de *ActGG* sobre las noticias del corazón, los aprendientes sí plantearon más preguntas sobre los elementos formales del texto y los supuestos que estos vehiculaban (*Pt1.2*, *Pt4*), aunque, de nuevo, no llegaron a profundizar tanto en sus preguntas y respuestas como para interpretar en clave ideológica las decisiones e intenciones de los autores.

Esto llama la atención especialmente en el caso de Mónica, que planteó una actividad para que sus compañeros identificasen el desequilibrio entre las menciones a Cristiano Ronaldo y a su pareja, en una noticia que, supuestamente, giraba en torno a esta última:

7. ¿Cuántos pronombres tiene Cristiano Ronaldo? ¿Y Georgina Rodríguez?

	Cristiano Ronaldo	Georgina Rodríguez
número	7	2
ejemplos	El jugador La estrella de Real Madrid CR7 El delantero de Real Madrid Cuatro veces ganador de la Champions League El deportista El futbolista	La modelo La novia de Cristiano Ronaldo

8. ¿Qué conclusiones puedes sacar?  
Cristiano tiene siete pronombres mientras Georgina solo tiene dos, uno de los cuales es “la novia de Cristiano Ronaldo”. Esto significa que el autor cree que el futbolista puede llvarle más atenciones de los lectores, por eso habla mucho sobre él que no relaciona nada a la noticia y usa muchos pronombres.

Figura 17 Ejemplo de *ActGG* (Mónica)

En efecto, esta estudiante hizo un análisis lingüístico muy certero de la disparidad entre las menciones al futbolista y a su pareja, y aventuró una interpretación posible sobre lo que podría haber motivado ese desequilibrio; pero ella la leyó en términos de eficacia periodística y no de ideología, al interpretar que el autor mencionaba más veces a Cristiano Ronaldo porque eso podría atraer a más lectores, pero no profundizó sobre ese argumento ni explicó por qué.

De manera similar, en las actividades diseñadas en GG se dieron bastantes intentos por identificar los presupuestos de los autores de las noticias (*Pt4*), mientras que, en las críticas de cine, no, algo que podría explicarse por el alto grado de complejidad de los textos que eligieron los participantes de GP. No obstante, volviendo a las preguntas sobre los supuestos en las noticias del corazón (*Pt4*), resulta llamativo que, aunque los estudiantes plantearon bastantes preguntas al respecto, en general no identificaron esos supuestos de manera lograda; por el contrario, con frecuencia proyectaron sus propias

opiniones para interpretar las creencias subyacentes de los autores. Así lo hizo Mónica (GG), cuando preguntaba sobre la intención del autor al mencionar la gestación subrogada en la noticia sobre Cristiano Ronaldo, y ofrecía una respuesta que no se derivaba de la noticia original (se puede ver el texto y las actividades planteadas en el Anexo XV):

(59) ¿Por qué el autor destaca que “será también el primer descendiente del futbolista que no nacerá de una gestación subrogada”? ¿Qué visión tiene él de Cristiano?

Gestión subrogada es una de las cosas disputables en el mundo, aunque en algunos países ya es legal. Con mencionar que los tres hijas anteriores nacen de la gestación subrogada, el autor supone que Cristiano no es una persona que obedece el moral tradicional. Entonces tiene una visión negativa a él (Mónica, GG, *ActGG*)

En la noticia original no se hablaba en ningún momento de los debates o dimensiones morales de los vientres de alquiler, y la única mención a este fenómeno es la que reseñaba la aprendiente, por lo que su reflexión posterior (que es un asunto “disputable” y que el futbolista no “obedece [a la] moral tradicional”) supuso una proyección de los propios valores de la estudiante sobre los del autor, ya que no basaba su respuesta en el contenido de la noticia, ni en una lectura más amplia del contexto de publicación. En efecto, tanto ella como el resto de los estudiantes (en *ActGP* ni en *ActGG*) hicieron una lectura descontextualizada de los textos que eligieron: ninguno de ellos se fijó en los medios que publicaban los textos, ni en su posible sesgo ideológico para interpretar críticamente lo que leyeron.

De manera similar, Violeta (GG) adjudicó una postura crítica al autor que no aparecía sugerida en ningún momento en el texto que comentaba (una noticia sobre la prohibición del gobierno chino a que una modelo estadounidense participase en un desfile tras haber publicado esta una foto en las redes sociales en la que se la veía achinando los ojos):

(60) ¿Qué opinión tiene el autor de la gente [la protagonista, Gigi Hadid]? ¿Positivo o negativo? Explicas por qué.

Creo el autor tiene una opinión negativa sobre la gente. Porque cuando el autor relata este incidente, usa unas palabras negativas, por ejemplo, estereotipo y una repercusión negativa. Pienso que las palabras “una repercusión negativa” representan que el autor también está de acuerdo de que el comportamiento de la modelo es malo. El escritor también piensa que la acción de Gigi ha causado mala influencia y la mujer no debe hacer como así (Violeta, GG, *ActGG*)

La respuesta de esta participante, aunque justificada y detallada, no identificaba con éxito el sesgo ideológico de la noticia, que tendía a criticar veladamente la actuación del gobierno chino y en ningún caso la de la modelo. En efecto, las palabras que cita (“repercusión negativa”) parecen aludir a las críticas que recibió la protagonista en redes sociales por parte de usuarios chinos, pero no se percibe un posicionamiento ideológico claro ante esto por parte del autor o autora de la noticia.

Esta proyección de opiniones propias sobre el texto no solo se dio en GG. Blanca (GP) fue incluso más allá y, en su pregunta sobre la crítica de cine de *Maléfica*, adjudicó una postura antifeminista a la autora que contravenía directamente lo que se daba a entender en el texto:

(61) ¿Es fiable el punto de vista del autor?

No, no es fiable el punto de vista del autor. Podemos sentir esto a través de 3 partes.

1. El autor dice que : “... el giro de la historia a mayor gloria del poder femenino...” En el opinión del autor, la película es el giro de historia o sea está destaca el poder femenino a través de girar la historia. Podemos sentir la antipatía del empoderamiento y el matriarcado del autor . Quiere criticar a las personas que manifiestan los pensamientos que he mencionado.

2. Según las palabras que se describen la princesa y su análisis de la película de el último párrafo, podemos sentir la antipatía de la mujer del autor. No solo ignora la cualidad y su papel de la princesa, sino no cree el verdadero amor entre ellas. El autor desdeña el amor entre las mujeres, incluso el amor materno (Blanca, GP, *ActGP*)

En este caso, Blanca proyectó una opinión contraria a la que ella mantenía, para mostrar su fuerte desacuerdo con la autora, pero no deja de ser un caso de proyección de opiniones o actitudes inexistentes en el texto original y provocado, en parte, por su incapacidad para leer los significados literales e implícitos del texto que eligió. Como en los dos casos anteriores, su lectura fue descontextualizada hasta el punto de no identificar siquiera el género de la autora del texto.

### 6.6.2 Prácticas personales

Las prácticas críticas personales se dieron en menor proporción que las textuales en el caso de las noticias del corazón (*ActGG*) y las entradas de blog (*T3*), pero no en el caso de las críticas de cine (*ActGP*), donde aparecieron con tanta frecuencia como las prácticas textuales.

En los tres textos, los estudiantes se posicionaron ante las opiniones (reales o percibidas) de los autores (*Pp3*) y relacionaron los textos con sus experiencias y conocimientos previos (*Pp1*), aunque en menor medida en la lectura de las noticias del corazón (*ActGG*). Sin embargo, una diferencia llamativa entre la lectura de la entrada de blog (*T3*) y la de los textos que eligieron los aprendientes fue que, en este último caso, apenas se cuestionó la veracidad o fiabilidad de los autores (*Pp4*), algo que sí ocurrió con frecuencia durante la lectura de la entrada de blog, y que intentaremos explicar en el siguiente capítulo.

Con respecto a *Pp1* (relacionar el texto con recursos propios), esta es mucho más frecuente en la lectura de críticas de cine (*ActGP*) que en la de noticias del corazón (*ActGG*). Esto resulta sorprendente, ya que, dado que fueron los propios estudiantes los que eligieron los textos, se podría suponer que los participantes de GG tendrían conocimientos previos sobre los protagonistas de las noticias, y podrían utilizar esos conocimientos en su interpretación crítica. Sin embargo, solo una participante de GG recurrió a conocimientos externos al texto para contrastar y ampliar su conocimiento sobre lo que leía:

(62) ¿Qué actitud tienen las autoridades chinas sobre los famosos que relacionados con la política? ¿Estás de acuerdo? Explicas por qué.

**Las autoridades chinas tienen una actitud muy firme de prohibirlos aparecer en China.** Estoy de acuerdo con esta regla. Por ejemplo, en este texto, Gigi Hadid está rechazada por hizo un gesto de discriminar a los asiáticos. Para verificar esta noticia, **busco en el Internet según el tiempo de suceso. El vídeo de Gigi fue publicado en el febrero, pero en aquel entonces, Gigi no pensaba que esto fue un comportamiento inapropiado. Por eso no hizo ninguna culpa. Luego VS show anunció que este año tuviera lugar en Shanghai, y este vídeo fue buscado por los cibernautas chinos. Para asistir a VS show, Gigi pidió disculpas en Weibo en el septiembre, pero ya pasó siete meses del post.** Si las autoridades chinas no lo trata en serio, los famosos extranjeros no van a observar bien. En realidad, creo que cada país tenga que tomar seriamente en cuenta de este tipo de asunto porque respetar a otros es criado y todos nosotros debemos hacer (Violeta, GG, *ActGG*)

En este caso, la estudiante utilizó con acierto sus conocimientos previos sobre la política del gobierno chino para interpretar la noticia, y los complementó con una búsqueda de información sobre la secuencia temporal de acontecimientos, lo que la ayudó a emitir un juicio moral y posicionarse ante el comportamiento de la protagonista. Pero, como decíamos, este fue el único caso en GG en que una alumna utilizó recursos propios para relacionarlos con su lectura.

Por el contrario, en las actividades de lectura que se diseñaron sobre las críticas de cine en GP, sí abundaron los pasajes en los que las participantes activaban conocimientos externos al texto (*Pp1*); pero, como ya hemos comentado en la sección anterior, en la mayor parte de las ocasiones esta presunta práctica se produjo porque las preguntas no se referían tanto a los textos de lectura (críticas de cine), como al contenido de las películas en sí, y solo podían ser respondidas si el lector de las actividades había visto antes las películas de las que se hablaba:

(63) la gente nace dotado de bondadoso. Como saben, el padre de la princesa es un mal hombre que traiciona a Maléfica pero su hija no se afecta por su padre. Creo que hay dos razones, a) **no vive con su padre sino se cría por tres hada( no se menciona en esta crítica )**, b) el bondadoso es una cualidad que se puede conserva en la corazón de la gente. (Blanca, GP, *ActGP*)

(64) ¿Por qué titula la película "COCO" . a quién señala y qué te parece el título? "Coco" es el nombre de la bisabuela de Miguel(Miguel es el protagonista del película), en el entera película,la bisabuela es la única persona que conoce el significado de la canción"remember me",y la bisabuela también sirve del vínculo de la emoción de familia y el vínculo de todos los miembros de la familia , los que están y los que no están.  
P.s. Antes, en el año 2013,la empresa Disney intentó a registrar una marca llamada"Día de los Muertos",pero muchos mexicanos estaban en contra con el acto,porque creían que es una típica explotación cultural. Después de una semana, Disney denunció que devolvería la registración de la marca y cambiaría de un otro nombre. Por eso la película ahora titulada como "COCO". (Lucía, GP, *ActGP*)

A pesar de que la respuesta de Lucía y de su compañero acababa con una interesante exposición sobre la posible apropiación cultural de la película, el hecho es que la pregunta de partida (¿Por qué se titula la película como lo hace?) no podía ser respondida leyendo la crítica, sino viendo la película, y realizando una investigación posterior *ad hoc*, como hicieron ella y su compañero.

En otras ocasiones, las preguntas y respuestas ponían en juego conocimientos previos del mundo para hacer una interpretación más profunda de los textos en sí. Así lo hizo Violeta (GG) en el Ejemplo 62, o Elena (GP) en el siguiente fragmento, en el que aventuraba una suposición sobre la intención del autor de la crítica (al no revelar el final de la película), recurriendo a su conocimiento previo sobre el género audiovisual del thriller y de la práctica discursiva de las críticas de cine:

(65) ¿Por qué no nos dijo el autor quién es el asesino? ¿Qué es su propósito?

[...] Porque esta es para los que no han visto la película. Como es un thriller, si supieran quién es el asesino no irían a verla. Por eso no se explica claramente los detalles. (Elena, GP, *ActGP*)

Además de relacionar el texto con recursos propios (*Pp1*), en los dos grupos se dieron reflexiones críticas en las que las aprendientes se posicionaban ante la ideología de los textos (*Pp3*): bien ante temas relacionados tangencialmente con el contenido del texto, o bien ante las opiniones (reales o imaginadas) del autor. Los posicionamientos de las aprendientes fueron más críticos cuando más les interpelaban los temas; así se ve en el Ejemplo 62 anteriormente citado, en el que Violeta (GG) reaccionaba de manera crítica y articulada contra el racismo percibido en las acciones de la modelo.

Igualmente, Blanca (GP), que en el Ejemplo 61 hacía una identificación poco lograda de la ideología del texto, elaboraba en el siguiente fragmento una crítica muy desarrollada y bien justificada para posicionarse en contra de lo que ella percibía como un discurso machista por parte de la autora de la crítica de cine:

(66) ¿Qué opinión del autor sobre la princesa en esta crítica ? ¿Cómo sabes? Y ¿ Estás acuerdo con el autor? ¿ Por qué ?

En esta crítica , se muestra que la princesa no es un papel importante en el opinión del autor, incluso no digna de mencionar. Podemos sentir el actitud del autor desde las frases:

...Cierto que la princesa Aurora, interpretada por Elle Fanning, quizá peque de tontuela, aunque para comprender el desenlace de la película resulta imperativo que rezume una inocencia desbordante (y algo empalagosa)... como tontuela, imperativo, desbordante, etc. estas palabras muestran una actitud despreciativa a la princesa.

En esta crítica , se muestra que la princesa no es un papel importante en el opinión del autor, incluso no digna de mencionar. [...]

No estoy acuerdo con la idea de autor. No podemos ignorar el papel de la princesa, creo que el personaje tiene tres sentidos.

Primero, la gente nace dotado de bondadoso. Como saben, el padre de la princesa es un mal hombre que traiciona a Maléfica pero su hija no se afecta por su padre. Creo que hay dos razones, a) no vive con su padre sino se cría por tres hada( no se menciona en esta crítica ), b) el bondadoso es una cualidad que se puede conserva en la corazón de la gente.

Segundo, el bondadoso puede emociona a la gente y tiene una la fuerza inconmensurable. La princesa despierta el bondadoso cubierto de hostilidad de Maléfica a través de su bondadoso. Gracias al personaje, podemos experimentar la fuerza de la cualidad. La princesa es una importante papel para indicar el tema de la película (Blanca, GP, *ActGP*)

De hecho, la autora de la crítica hace una crítica en clave feminista de la película, y el comentario que Blanca cita se refiere únicamente a uno de los personajes, y no a la visión



general sobre los personajes femeninos en la película. Así pues, la identificación de la ideología de la película por parte de la estudiante no fue acertada, aunque sí lo fue su lectura de la opinión de la autora sobre el personaje de la princesa. Su justificación posterior muestra que pudo posicionarse críticamente ante la opinión de la autora, y justificar su opinión de manera más desarrollada que sus compañeros.

### 6.6.3 Prácticas sociales

En contraste con las prácticas de tipo textual y personal, las prácticas críticas sociales fueron mucho menos frecuentes, tanto en *ActGP* y *ActGG*. Aunque también supusieron una proporción menor en *T3*, en la lectura de este último texto (entrada de blog) sí se dieron con frecuencia cuestionamientos a prácticas injustas reflejadas en el texto (*Ps3*) y propuesta de alternativas (*Ps4*), algo que no ocurrió ni en la lectura de noticias del corazón ni en la de críticas de cine.

Las prácticas críticas sociales, cuando se dieron, consistieron en cuestionar comportamientos injustos (*Ps3*), tal y como hizo Violeta (GG) en su ataque al racismo que percibe en las acciones de la modelo Gigi Hadid (véase Ejemplo 62), Mónica (GG) en su crítica velada a la gestación subrogada (Ejemplo 59), o Blanca, cuando cuestiona el machismo que identifica en su crítica de cine (Ejemplo 66).

Aunque en el capítulo siguiente buscaremos explicaciones a los datos presentados, podemos avanzar que, en su lectura de textos elegidos por ellos mismos, los aprendientes tuvieron dificultades para identificar a los autores de los textos y los contextos de publicación, así como para interpretar con precisión las posturas de los autores, pero sí fueron capaces de producir discursos muy críticos contra las prácticas y posicionamientos que perciben como privilegiados o injustos.

## 6.7 Producciones orales (*DOr4* y *DOr5*)

En este apartado se analizan los datos correspondientes a dos producciones orales (*DOr4* y *DOr5*) que tuvieron lugar en las aulas de GP y de GG, para intentar dar respuesta a si el tamaño de los grupos puede dar lugar a prácticas críticas diferentes. En este caso, describimos no solo las prácticas de literacidad crítica que llevan a cabo, sino también algunos rasgos llamativos de la interacción entre los aprendientes que se dieron en cada grupo.

Para llevar a cabo el análisis, tomamos dos discusiones que se llevaron a cabo en momentos similares del curso (las sesiones cuarta y tercera, para GP y GG, respectivamente), a partir de la misma lectura sobre el ejercicio del manual de ELE (*T2*). Como explicamos más adelante, el contenido de las dos discusiones es diferente porque las instrucciones que la docente dio fueron distintas; a pesar de ello, consideramos que el análisis y comparación de ambas producciones puede arrojar datos relevantes sobre el impacto que el tamaño de los grupos de clase puede tener sobre el desarrollo de actitudes críticas en el aula, y así se argumentará en el capítulo séptimo.

### 6.7.1 Producción oral de GP (*DOr4*)

La discusión transcrita en *DOr4* (véase Anexo XIV) corresponde a la actividad de grupo-clase que tuvo lugar en GP en la cuarta sesión del curso<sup>52</sup>. Antes de esta sesión, los estudiantes habían leído *T2*, habían respondido a las preguntas de comprensión en *Resp2* y habían escrito un ensayo reflexivo sobre los estereotipos en los medios de comunicación (*Ens2*).

Como ya hemos dicho anteriormente, GP estaba compuesto por 16 estudiantes, que asistieron en su totalidad el día en que tuvo lugar esta discusión. Aunque normalmente se organizaban en grupos de trabajo de entre tres y cinco miembros, en esta sesión se propuso realizar una puesta en común ante toda la clase de las reflexiones que habían

---

<sup>52</sup> Aunque la discusión completa duró más de 55 minutos, se ha decidido transcribir y analizar solo la primera parte (hasta el minuto 34:10) ya que, a partir de ese momento, las intervenciones de los estudiantes empiezan a ser menos inteligibles y claras.

realizado de manera individual y en sus grupos. Para ello, se les pidió que se sentaran en círculo, en vez de en sus mesas grupales.

Para estructurar las intervenciones, se planteó que cada grupo avanzara una definición de qué entendían ellos por “estereotipo”, qué estereotipos habían visto reforzados en las series de televisión o películas que habían visto últimamente, y qué efectos creían que podrían tener estos sobre el público de los productos audiovisuales.

Como veremos a continuación, los estudiantes no se limitaron a presentar la información requerida, sino que llevaron a cabo otras prácticas diferentes, que no estaban elicidadas por las instrucciones de la profesora, y reaccionaron de manera activa y crítica ante las intervenciones de sus compañeros.

#### 6.7.1.1 Análisis de prácticas críticas

Como es de esperar, las instrucciones de la docente determinaron en buena medida el tipo de prácticas críticas que los participantes llevaron a cabo. Por eso, en sus intervenciones, los estudiantes identificaron las voces o puntos de vista estereotipados que vehiculaban las series (*Ps1*) y calcularon posibles efectos que esos estereotipos podrían tener entre su público (*Ps2*).

Así, alumnos diferentes identificaron los estereotipos que podían observar en las series que habían analizado y distinguieron “voces” o perspectivas diversas ante esos estereotipos (*Ps1*). Elisa, por ejemplo, lleva a cabo un análisis de ese tipo en su descripción de las distintas visiones que puede haber sobre los mariachis, dentro y fuera de México:

(67) Ahora voy a presentar un ejemplo. Es la serie de México hay un grupo de mariachis. [*Pregunta a sus compañeros:*] ¿Todos saben el mariachi? Hay un grupo de mariachis que quiere interpretar al (*ininteligible*) porque es un grupo de mariachis que es muy famoso y todos los chinos creemos que todos los mexicanos saben cantar y bailar y tocar la guitarra y todos son del grupo de mariachis... Pero si viajamos a la Ciudad de México no encontramos el grupo de mariachis, porque los mexicanos creen que el grupo de mariachis es un grupo de bajo valor y no tienen ningún valor de representar y por eso en la vista de los mexicanos (*ininteligible*) el grupo de mariachis y sólo en algunas ocasiones se (*ininteligible*) encontraremos el grupo de mariachis intérprete en algunos. Y por eso el imagen tradicional y el imagen realidad no son mismos. (Elisa, GP, *DOr4*)

Aunque no está claro de qué serie está hablando y, por lo tanto, cuál es el origen de su afirmación de que en México se considera a los mariachis como un grupo “de bajo valor”, es indudable que en su discurso se contraponen dos visiones o voces diferentes sobre estos músicos (*Ps1*), y que la estudiante es capaz de distinguir entre un punto de vista externo (el de las personas chinas o extranjeras) y el que ella concibe como un discurso propio de la sociedad mexicana. Incluso va más allá, y utiliza ese presunto conocimiento sobre cómo las personas mexicanas conciben a los mariachis para criticar y cuestionar el estereotipo de que todos los mexicanos sepan tocar y apreciar ese tipo de música (*Pp4*), cuando afirma que la imagen “tradicional” y la imagen real no coinciden.

En un intercambio posterior, varias estudiantes también logran identificar voces estereotipadas, cuando comparan las perspectivas que existen en Asia sobre las personas occidentales con la representación uniforme de los personajes asiáticos en las series estadounidenses:

(68) MARGARITA: En la opinión de los chicos asiáticos, las chicas extranjeras como... vienen de América Latina, Europa... Las chicas de Estados Unidos son muy todas son muy sexual y sexuales y abiertas y ellos... y como las chicas tanto las chicas como los chicos aficiona a las fiestas y sin embargo los chicos asiáticos son un poco tontos, ¿tontos? [*Risas*] 有点儿无聊的 *Youdianr wuliaode* (“Un poco aburridos”)

ESTUDIANTE: Los chicos chinos solo se meten en estudiar y no hacen actividades deportivos fuera de las clases.

MARGARITA: Les gustan estudiar. [...]

ELENA.: El estereotipo sobre chinos es en los medios de comunicación extranjeros los chinos siempre se describen como ratones de biblioteca (Margarita, Elena y estudiante no identificada, GP, *DOr4*)

Estas tres estudiantes usan sus conocimientos de series diversas (que no citan) para resumir la imagen de las mujeres occidentales en China como sensuales y “abiertas”, y, en contraste, la de los hombres chinos como retraídos y “ratones de biblioteca”.

Además, en sus intervenciones los estudiantes también son capaces de elaborar suposiciones sobre los posibles efectos que los estereotipos que habían identificado podrían tener en las sociedades donde se ven las series (*Ps2*), como hace Jorge (GP), cuando, comentando la serie de mariachis descrita por Elisa en el Ejemplo 67, hace la siguiente reflexión:

(69) JORGE: En cuanto a los efectos en la gente, esto puede causar un malentendido de nosotros y si encuentro un mexicano podré decir, podré decir (*ininteligible*) “¿puedes hacer...?”

PROFESORA: ¿Puede tocar la guitarra?

JORGE: Tocar la guitarra. Y, en realidad, no (Jorge, GP, DOr4)

Aunque no lo desarrolla, parece sugerir que el estereotipo que vincula a las personas mexicanas con la música mariachi podría provocar malentendidos o expectativas incorrectas en el ámbito de las relaciones interpersonales. Un tipo de efecto parecido calculan Noelia y Sol, cuando imaginan las posibles consecuencias que pueden acarrear los estereotipos que habían presentado Margarita y Elena en el Ejemplo 68:

(70) NOELIA: En cuanto a los efectos, (*ininteligible*) Por el lado de los estadounidenses creen que los estudiantes chinos (*ininteligible*) y pueden ayudar a ellos y, o sea, no juegan con chinos estudiantes. Y por el lado de los chinos se pueden sentir tristeza o soledad. Y por lo que dijo Sol, se puede causar un malentendido. Porque no todas las chicas estadounidenses son así.

SOL: En cuanto a este malentendido, cuando los chicos asiáticos tratan con las chicas occidentales es posible que puedan hacer comportamientos vergonzosos.

ESTUDIANTES: ¿Vergonzosos?

SOL: [*traduce al chino. Risas del resto de la clase*] (Noelia y Sol, GP, DOr4)

Este cálculo de efectos es más complejo que el de Jorge porque no se centra en calcular simplemente conductas (como “comportamientos vergonzosos”), sino que también menciona el impacto individual y las reacciones emocionales que pueden provocar en las personas sobre las que se proyectan estereotipos, como sentimientos de “tristeza o soledad”.

Estos dos tipos de prácticas críticas (*Ps1* y *Ps2*) fueron desarrolladas porque así lo pedían las instrucciones de la docente. Y, sin embargo, la práctica que se dio con más frecuencia fue *Pp1*, y no fue promovida por la tarea, sino que la realizaron los estudiantes en ocho ocasiones diferentes de manera independiente.

En efecto, los estudiantes mencionaron con frecuencia recursos propios para apoyar o contradecir los puntos de vista de sus compañeros (*Pp1*). Los recursos que citan son variados: desde ejemplos de series, a testimonios personales o de otras personas de sus entornos.

Por ejemplo, en cuatro ocasiones, las estudiantes mencionan ejemplos de series que han visto, tal y como hacen Margarita, Elena y Sol, para apoyar sus percepciones sobre los estereotipos que existen en las series sobre las mujeres occidentales y las personas chinas:

(71) MARGARITA: En la opinión de los chicos asiáticos, las chicas extranjeras como... vienen de América Latina, Europa... Las chicas de Estados Unidos son muy todas son muy sexual y sexuales y abiertas y ellos... y como las chicas tanto las chicas como los chicos aficiona a las fiestas y sin embargo los chicos asiáticos son un poco tontos, ¿tontos? [Risas] 有点儿无聊的 *Youdianr wuliaode* (“Un poco aburridos”) [...] Les gustan estudiar. [...]

ELENA.: El estereotipo sobre chinos es en los medios de comunicación extranjeros los chinos siempre se describen como ratones de biblioteca. [...] en *The Carrie Diaries*, una novela de Estados Unidos, la chica es Mouse, es una chica china y siempre se preocupa mucho de sus notas. Y ella participa de las actividades de deportes solo para mejor notas y ella se esfuerza mucho porque sus padres esperan que ella puede estudiar en una de las universidades de la Ivy League, como Harvard o etcétera. Y hace mucho... sí. Esto es un ejemplo.

SOL: Y, en cuanto a la impresión en (*ininteligible*) sobre las chicas estadounidenses me impresiona mucho un parlamento de un autor en la telenovela *The Big Bang Theory* que “eres una chica que puede coger con quien le da una cerveza”. Así creo que... [...]

LEONOR: No estoy de acuerdo de la opinión de Margarita, porque hay he visto una telenovela americana, se llama *Modern Family*. [...] Phil y Claire tienen tres hijos: un hijo y dos hijas. Y dos hijas son todo lo contraria: la mayor es [...] abierta y sexual, pero la menor hija es como los estudiantes chinos. Es aburrida y casi se aprovecharon (*ininteligible*) para espiar. Por eso (*ininteligible*) ella se ha admitido en la universidad de California.

ELENA: En algunas familias chinas también hay el fenómeno de dos chicas de la misma familia son muy diferentes (Margarita, Elena, Sol y Leonor, GP, *DOr4*)

Vemos cómo Elena, Sol y Leonor establecen un intercambio en el que utilizan sus conocimientos previos sobre series americanas para expandir y apoyar sus argumentos: Elena cita explícitamente una serie concreta para ejemplificar y justificar su punto de vista sobre los estereotipos que existen sobre las mujeres asiáticas en Estados Unidos. Cuando, seguidamente, interviene Sol, su ejemplo parece contravenir la lógica de la conversación, ya que no identifica un estereotipo reforzado desde medios estadounidenses sobre minorías “foráneas”, sino que menciona un ejemplo que parece reforzar su propio punto de vista sobre las mujeres americanas (desde su posicionamiento como persona china). Ante esto, Leonor cita otra serie diferente para problematizar su observación y hacerle ver que el retrato que desde Estados Unidos se hace de las mujeres estadounidenses es más multifacético.

Al margen del contenido de su argumentación, lo que estas tres intervenciones tienen en común es que usan sus conocimientos previos sobre series (diferentes a la que inició la discusión) para avanzar y reforzar sus puntos de vista.

Pero los participantes no citan únicamente ejemplos de series que han visto, sino también testimonios de su entorno. Esto se puede observar en el siguiente ejemplo, en el que una alumna presenta uno de los estereotipos predominantes sobre los inmigrantes latinoamericanos en Estados Unidos:

- (72) LEONOR: ... Primero, les voy a introducir las impresiones de los mexicanos. Primero, según los estadounidenses, los mexicanos todos son inmigrantes ilegales porque ellos suelen atravesar el Río Bravo para llegar a Estados Unidos a buscar un buen trabajo y ganar mucho dinero. [...]
- PROFESORA: [...] Muy bien. Pues habéis tardado como cuatro minutos y medio, vamos a, en el futuro, hacerlo un poquito más corto, pero ¿qué opináis? ¿Estáis de acuerdo? [*sus compañeros no responden*] ¿Habéis comprendido lo que han dicho ellos?
- SOL: Sí, pero no estoy de acuerdo que los mexicanos inmigran a Estados Unidos [...]
- LEONOR: Pero ellos normalmente atraviesan, llegan a América ilegalmente. Hay muchos, hay muchos casos. El profesor Wang habíanos dicho una... cosa de esto.
- SOL: ¿Una cosa de esto?
- ELISA: Un caso.
- LEONOR: Un caso de esto. Es cuando él trabajó en la embajada de China en México. Una chica le llamaba y acudió a la ayuda. Porque su hermano atravesó el Río Bravo para (*ininteligible*) pero ella no, no se enteró de la noticia de su hermano.
- ELENA.: En mi opinión lo que dice Leonor [...] es la verdad y creo que el estereotipo sobre este caso es los norteamericanos sobre todos los 白色 *baise* (“blancos”, *en mandarín*). [...] ... los blancos, los blancos casi siempre piensan los latinos o los asiáticos como inmigrantes ilegales. Este es el estereotipo y, por ejemplo, si alguna es, su apariencia es latino o asiático pero ellos, su, ellos he vivido, ellos han nacido en Norteamérica [...] [*Son*] Completamente americanos, pero los blancos piensan solo su apariencia y piensan ellos inmigrantes ilegales (Leonor, Sol, Elisa y Elena, GP, *DOr4*)

En el ejemplo anterior, Leonor menciona uno de los estereotipos que ha oído sobre los mexicanos (como inmigrantes ilegales en EEUU). Cuando otra estudiante cuestiona que esto sea un hecho, Leonor defiende que sí lo es, y cita un “caso” que ha oído en boca de uno de sus profesores en clase (*PpI*), demostrando que puede poner en relación recursos diversos (lo que dicen los medios de comunicación y lo que conoce desde su entorno) para, en este caso, reforzar la veracidad de un estereotipo. En ese sentido, resulta interesante la aportación de Elena, que, en su reflexión final, enmarca la inmigración ilegal como un fenómeno real pero que es utilizado por los norteamericanos “blancos” para estereotipar al resto de ciudadanos.

Además de mencionar testimonios de segunda mano, las estudiantes se refieren a sus propias experiencias: cuando un grupo de estudiantes presentan los estereotipos que

conocen sobre los españoles, la pregunta de otra alumna genera una discusión colectiva sobre la impuntualidad de las personas españolas y latinoamericanas. En esa discusión, dos alumnas (Sol y Leonor) relatan experiencias personales previas que identifican como el origen de sus estereotipos (*Pp1*):

(73) NOELIA: [*Al grupo de Mario, Blanca, Alicia y Aurora*] ¿Y por qué decís que los españoles no llegan a tiempo?

BLANCA: Porque nos enteramos que otra persona experiencia propia, pues, por lo tanto, creo que este es el estereotipo.

PROFESORA: A mí eso me interesa también porque yo, en España, tenemos el estereotipo sobre nosotros mismos que no somos puntuales, pero me interesa saber cómo estudiantes chinos como vosotros llegáis a oír eso. ¿Lo leéis en libros, en la televisión o dónde?

LEONOR: En una telenovela, *El tiempo de...*

PROFESORA: ¿*El tiempo entre costuras*?

LEONOR: Sí, sí, sí.

ESTUDIANTE: No, no, no.

PROFESORA: *El ministerio del tiempo*. Ah, ¿ahí lo dicen?

SOL: Sí. Y tengo una experiencia. Porque el semestre pasado recibí una delegación de los estudiantes colombianos con unos compañeros y los primeros tres días los colombianos no llegaron a tiempo a las clases. Esto es así. [...] Al principio creía que es una cultura que no llegaron a tiempo, pero después de destacar que tenían que llegar a tiempo, eso es un respeto a la profesora y después llegaron a tiempo.

ELENA: En mi opinión las experiencias, por ejemplo, Sol, para Sol, su experiencia es lo que refuerza su estereotipo sobre los colombianos. Porque si una persona, si hay un estereotipo de algo, por ejemplo “los colombianos no son puntuales”, si ella encontró con un ejemplo, un caso que es igual a su estereotipo, y ella va a pensar “ah, el estereotipo es correcto”. Y esto crecer su creencia sobre su estereotipo de que ellos no son puntuales. Es solo mi opinión. [*traduce al chino*] [...]

LEONOR: Mi amiga de Colombia, ella se llama (*ininteligible*). Cada vez yo tengo que esperar una hora, media hora para salir con ella (Noelia, Blanca, Leonor, Sol y Elena, GP, *DOr4*)

Vemos, entonces, que, además de llevar a cabo las prácticas críticas que la tarea promueve, los participantes de GP llevan a cabo otras, que consisten casi exclusivamente en poner en relación el contenido de los discursos con sus conocimientos y experiencias previas (*Pp1*). En el desarrollo de esta discusión, resulta llamativo que este uso de recursos propios es utilizado tanto para identificar estereotipos y criticarlos (como hace Elena en el Ejemplo 72), como para reforzarlos acríticamente (como hacen Sol y Leonor en los Ejemplos 72 y 73), algo que intentaremos explicar en el Capítulo 7.



### 6.7.1.2 Características de la interacción

El análisis del contenido de las discusiones *DOr*, al igual que el de las producciones escritas de los aprendientes, nos permite obtener datos relevantes sobre sus prácticas de literacidad crítica, tal y como hemos presentado más arriba. Pero, a diferencia de los datos escritos, también abre una ventana al modo como los estudiantes interactúan entre sí y eso es lo que vamos a caracterizar en este apartado. Elegimos analizar por separado el contenido de las prácticas críticas de la interacción porque se teme que presentarlos a la vez resulte confuso y no clarifique la argumentación de nuestras ideas. Por el contrario, se espera que, al presentar el análisis del contenido y de la interacción por separado nos permita destacar los aspectos más reseñables, y facilite la lectura.

Como anunciábamos antes, la discusión *DOr4* en GP no solo produjo prácticas críticas variadas, sino que también se dio de manera dinámica y relativamente autónoma. Los aprendientes necesitaron en ocasiones estímulo por parte de la docente para intervenir y tomar parte en la discusión, pero esto solo ocurrió en cinco ocasiones durante los 34 minutos analizados. Las intervenciones de la profesora para animar a la participación consistían en sugerencias directas, bien a grupos de estudiantes concretos, o abiertas a toda la clase (“¿Queréis continuar por aquí?”, “¿Qué opináis sobre esto?”), o tomaban la forma de comprobaciones de que se habían entendido las intervenciones de otros estudiantes (“¿Habéis comprendido lo que han dicho ellos?”, en Ejemplo 72).

No obstante, la intervención de la docente no fue necesaria a menudo, y los miembros de GP tendieron a participar de manera activa. No se les adjudicó roles para ello, ni se designaron portavoces que hablaran en representación de cada grupo de trabajo (algo que sí ocurrió en GG, como veremos más adelante). En su lugar, los estudiantes tendieron a repartirse la intervención monologada del principio, con alumnos diferentes presentando respectivamente la definición de estereotipos, los ejemplos, y los efectos que podrían causar. Después de esas intervenciones preparadas, la profesora intervino al principio para recapitular, gestionar el tiempo o promover la participación, pero después la discusión fluyó sin necesidad de intervención externa (véase Anexo XIV). Ciertas estudiantes tendieron a dominar la discusión (como Elena, Leonor, Sol y Noelia), pero también hubo alumnas que participaron de manera autónoma en menor grado y no necesitaron que se las animase a ello (como Blanca o Elisa). Otros miembros solo empezaron a intervenir

cuando presentaron sus “monólogos” iniciales, pero participaron más activamente a continuación para defender sus puntos de vista, como hizo Mario en este intercambio:

- (74) PROFESORA: ... Muy bien, Margarita y muy bien, Leonor. Fantástico. Venga, ¿quién más se anima?  
MARIO: Oh...  
PROFESORA: Muy bien, valiente.  
MARIO: En mi opinión, creo que el estereotipo es una impresión solo se está por unas personas representativas y para el otro lado (*ininteligible*) los extranjeros... Es decir, una vez pregunto a una persona que nunca ha estado en España. “¿qué te impresiona los españoles o España?”, creo que me responda... No, no, no... Creo que hay pocos, muy pocas palabras en su mente, sobre todo el fútbol, toros, fiesta y otras impresiones. Por ejemplo, no (*ininteligible*) tiempo, y les gusta beber. Y se especializan en el baile, el flamenco, sí. Pues (*ininteligible*) el estereotipo es la impresión antes de que los extranjeros no visitar a España, no conocer a un español. Solo saber (*ininteligible*) a un algo de este tipo a estas personas representativas.  
NOELIA: Y quiero saber, entonces, aparte de estos, ¿qué cosas representativas hay en España, en tu opinión?  
MARIO: Fútbol, toros, fiesta.  
NOELIA: ¿Sí?  
MARIO: Sí, toda la gente cree que las palabras son representativas para España.  
NOELIA: 我是说。。。 *Wo shi shuo...* (“Lo que digo es que...”) [*Mario y ella hablan en chino*] Pero no creo que este es...  
MARIO: Pero esto es un poco palabra, para representar un país. Y en mi opinión es fútbol, toros, fiesta. Y este es el estereotipo.  
SOL: Porque esos son los más famosos en España.  
MARIO: Sí...  
ELENA.: (*ininteligible*) 对 [*Dui*, “Eso es”]  
SOL: El estereotipo es una dirección que conectar el individuo con el...  
ESTUDIANTES: ... general.  
ELENA.: [*habla en chino*] Algo representa algo. Eso es el estereotipo.  
LUIS: Creo que la opinión de Mario es una idea sobre el toros, el fútbol... es un estereotipo de un país, no la población ni las personas. No solo las personas tienen estereotipos, el país también [*habla en chino*]  
SOL: ¿Y cómo sabes estas cosas pueden representar (*ininteligible*)?  
MARIO: Hay algunas personas representativas, como en el fútbol, el partido de fútbol, y España es muy fuerte en los partidos, y el toro, creo que toda la gente sabe el toro, sabe las corridas de toros en España.  
NOELIA: Es decir, esta es tu opinión, creo...  
MARIO: Sí, sí, sí. Es mi opinión. (Mario, Noelia, Sol, Elena. y Luis, GP, *DOr4*)

Vemos en este ejemplo cómo Mario, que hasta ese momento no había participado en la discusión grupal, empieza a asumir un papel más activo, respondiendo a las preguntas de sus compañeras, que cuestionan que lo que él presenta como estereotipos compartidos sean algo más que sus propias opiniones individuales. En sus intervenciones, Mario

defiende su punto de vista ante ellas (“Y en mi opinión es fútbol, toros, fiesta. Y este es el estereotipo”), pero también atrae las intervenciones de otros estudiantes.

La autonomía y papel activo de los estudiantes de GP en esta discusión se puso de manifiesto también en sus peticiones de ayuda o aclaraciones cuando no entendían algo, tal y como se refleja en algunos de los ejemplos citados anteriormente; así lo hacen algunos estudiantes en el Ejemplo 70, cuando interrogan a Sol sobre el significado de la palabra “vergonzoso”, o, más tarde, cuando la misma Sol pide una aclaración sobre la expresión “una cosa de esto” a Leonor (Ejemplo 72). También solicita aclaraciones Noelia, en el Ejemplo 74 inmediatamente precedente, cuando pide a Mario que expanda su reflexión (“Y quiero saber, entonces, aparte de estos, ¿qué cosas representativas hay en España, en tu opinión?”).

Como hemos visto en los intercambios citados anteriormente, los estudiantes interpelados ofrecen ayuda cuando se les pide, bien contestando a las preguntas en la lengua meta (como Mario, en el Ejemplo 74), bien ofreciendo traducciones o aclaraciones en mandarín (como Sol, en el Ejemplo 70). En otras ocasiones, los aprendientes intentan facilitar la comprensión de sus compañeros anticipando posibles problemas de comprensión y ofreciendo su ayuda antes de que nadie la pida, como Elisa (en el Ejemplo 67), que detiene su exposición para preguntar a los demás si conocen el significado del término “mariachi”, o como Margarita, que, sospechando que su uso del adjetivo “tonto” no es adecuado, lo traduce espontáneamente al chino para continuar su intervención (en el Ejemplo 71).

Estos ofrecimientos de ayuda no solo se dieron por parte de la persona que estaba “exponiendo” sino que, algunas veces, hubo intentos de aclarar lo que había dicho otra persona; así ocurre en el Ejemplo 74, cuando las explicaciones de Mario estaban siendo cuestionadas fuertemente por distintas estudiantes, y esto motivó a otro alumno (Luis) a intentar clarificar y reformular lo que había dicho su compañero: “Creo que la opinión de Mario es una idea sobre el toros, el fútbol... es un estereotipo de un país, no la población ni las personas. No solo las personas tienen estereotipos, el país también”.

Esta intervención de Luis ilustra también otro modo como los aprendientes de GP mostraron una actitud activa y colaborativa en la discusión, construyendo reflexiones conjuntas. Esta construcción colectiva de conocimiento no se dio con frecuencia, pero se vio claramente en dos ocasiones. La primera tuvo lugar en la misma discusión del Ejemplo 74, en la que hubo un desacuerdo sobre si los estereotipos que Mario presentaba

como opiniones extendidas sobre España eran realmente impresiones compartidas, o solo opiniones particulares de Mario. En ese momento, varios estudiantes (Sol, Luis y Elena) intentaron abstraer una definición más amplia de lo que eran los estereotipos que permitiese interpretar y hacer avanzar la discusión.

Ese mismo intento de lograr una interpretación que integrase opiniones de otros estudiantes se ve claramente en otra intervención de Elena (véase Ejemplo 73):

En mi opinión las experiencias, por ejemplo, Sol, para Sol, su experiencia es lo que refuerza su estereotipo sobre los colombianos. Porque si una persona, si hay un estereotipo de algo, por ejemplo “los colombianos no son puntuales”, si ella encontró con un ejemplo, un caso que es igual a su estereotipo, y ella va a pensar “ah, el estereotipo es correcto”. Y esto crecer su creencia sobre su estereotipo de que ellos no son puntuales (Elena., GP, *DOr4*, Ejemplo 73)

En ese momento de la discusión, una alumna había referido una experiencia previa de encuentro con una persona colombiana impuntual, y Elena intentó enmarcar dicha experiencia no como una fuente de información fiable sobre el carácter de las personas colombianas, sino como un estereotipo preexistente que se veía reforzado por experiencias puntuales.

Dejando de lado las peticiones de ayuda y de las reflexiones colectivas, el rol activo de los participantes de GP se vio reflejado sobre todo en el gran número de veces en que cuestionaron afirmaciones de sus compañeros. En diez ocasiones diferentes, mostraron su desacuerdo o contrastaron sus puntos de vista con intervenciones de otros, como hemos visto en las voces de Leonor (“No estoy de acuerdo de la opinión de Margarita...”, Ejemplo 71), de Sol (“Sí, pero no estoy de acuerdo que los mexicanos inmigran a Estados Unidos...”, Ejemplo 72), o de Blanca, Sol y Noelia en su discusión con Mario (“¿Cómo sabes que estas cosas pueden representar...?”, “¿Cómo puedes decir que esto es un estereotipo?”, Ejemplo 74), por mencionar solo algunas.

### 6.7.2 Producción oral de GG (*DOr5*)

Tras haber analizado la discusión *DOr4* que tuvo lugar en GP, pasamos a estudiar las prácticas críticas y las características de la interacción *DOr5* en GG. Tanto unas como

otras fueron muy diferentes en este caso, como detallaremos en los apartados siguientes, pero antes se describirá el contexto de aula en el que se dio la producción oral.

GG estaba compuesto por 30 estudiantes, que asistieron a la tercera sesión del curso en que se grabó esta discusión *DOr5*, el 20 de octubre de 2017. Como en el caso de GP, los alumnos se organizaban habitualmente en grupos más pequeños de seis personas para trabajar en las tareas de lectura y discusión, y esta dinámica se mantuvo durante la preparación del coloquio.

También como en *DOr4*, la discusión giró en torno a la lectura *T2* (fragmento de manual de ELE), pero no se produjo al final de la secuencia, sino durante la puesta en común de respuestas *Resp2* en clase. Minutos antes de la conversación grabada en *DOr5*, se habían compartido las respuestas de la clase sobre qué estereotipos sobre las personas latinas reforzaba el texto y qué efectos podría tener sobre sus lectores potenciales (preguntas 2.2 y 2.3 en *T2*).

En respuesta a estas preguntas, algunos alumnos mencionaron que el texto reforzaba la imagen de que a los hombres latinoamericanos les gustaba el fútbol y que eran religiosos o “cristianos”, que no contribuían a las tareas del hogar y que eran perezosos. En ese momento la profesora interpretó que esas respuestas se ceñían demasiado al texto de partida y no conectaban las ideas del texto con percepciones compartidas más amplias, algo que también había ocurrido en una sesión anterior con el GP. Por eso, se decide realizar una actividad complementaria para que profundicen en sus reflexiones sobre los efectos de los estereotipos y planteen alternativas, y se les pide que, en sus grupos de trabajo, se pongan en el lugar de los autores del manual, y tomen decisiones para evitar la transmisión de estereotipos. Las respuestas completas y los intercambios producidos a partir de esta tarea pueden verse en la transliteración del Anexo XIV.

### 6.7.2.1 Análisis de prácticas críticas

En general, las intervenciones de los estudiantes respondieron de manera variada y satisfactoria a la pregunta que se les planteaba. Todos los participantes en *DOr5* propusieron modos alternativos de construir el texto (*Ps4*) para evitar la perpetuación de estereotipos, como hace, por ejemplo, Mónica, cuando sugiere alterar el uso de nexos para conectar las ideas del texto:

- (75) Cuando en el cuento dice “Lola baila flamenco muy bien (*ininteligible*) porque Lola es española”, creo que el autor puede cambiar este, esta palabra. Eh, puede ser “Lola provienen de España y puede bailar flamenco, y esto es... y entre las mujeres españolas esto es... no es muy normal” (Mónica, GG, *DOr5*)

Además de proponer cambios a nivel lingüístico, otros participantes sugieren introducir voces diferentes en el texto de lectura, para ofrecer una visión más compleja de los fenómenos de los que se habla:

- (76) Creo que, cuando explique el texto podemos escribir, podemos escribirlo en una forma de diálogo. [...] Por ejemplo, cuando Lucas dice “Quiero visitar España porque, eh, porque me encantan las corridas de toros” y su novia, su novia puede ser, puede, dice su novia puede decir “No, no todas las ciudades de España tiene la actividad de los toros, de las corridas de toros” (Violeta, GG, *DOr5*)

- (77) Si pueden (*ininteligible*) los autores de semejantes textos, puedo añadir la situación de otras personas. Por ejemplo, por ejemplo, “me levanto a las nueve y cuarto, pero unos de mis compañeros se levantan a las seis y unos... y otros se levantan a las diez”. La hora es diferente, eh, por ejemplo, “mi familia es cristiana, pero mi vecino no es como así”, ¿sabes?” (Iker, GG, *DOr5*)

La propuesta de Violeta resulta interesante por cuanto combina un doble cambio: de tipo de exposición (dialogada en vez de monologada), y, ligada a ello, la inclusión de voces divergentes que cuestionen y pongan en entredicho los discursos estereotipados que se reflejan en el texto original. Esta misma inclusión de voces divergentes es sugerida por Iker, aunque, en su caso, en forma de discurso referido.

Otra estudiante propone la introducción de un discurso externo al texto para ofrecer una explicación a los fenómenos de los que se habla en el texto:

- (78) Podemos añadir algunos (*ininteligible*) para contar a los extranjeros los ámbitos hispanos. Ellos se levantan muy tarde, no es ehm, no es el resultado de perezoso, es ehm, es influido por su geografía y cultura. Ya está (Isabel, GG, *DOr5*)

En este caso no queda muy claro qué forma concreta podría adoptar esta inclusión: como una nota fuera del texto o como parte del discurso del narrador, pero coincide con las dos propuestas anteriores en yuxtaponer un discurso alternativo al que avanza el manual.

Como vemos, las sugerencias que proponen los participantes se pueden clasificar como una propuesta de alternativas al texto (*Ps4*), aunque se dan a distintos niveles: desde el discursivo (mediante el cambio de palabras o de tipos textuales, como hacen Mónica y Violeta), hasta la propuesta de voces diferentes e inexistentes en el texto de lectura (Iker, Violeta, Isabel).

No obstante, si bien las intervenciones de los estudiantes demuestran que habían comprendido el texto críticamente y que estaban llevando a cabo las prácticas críticas que se les pedían, no fueron más allá, como ocurrió con GP. Sus intervenciones se ciñeron a lo que les pedía la instrucción, pero no establecieron conexiones personales con el texto, como sí ocurrió en la discusión de GP, ni relacionaron sus reflexiones con el contexto de publicación o las intenciones de los autores de los manuales.

### 6.7.2.2 Características de la interacción

La discusión en GG fue diferente de la de GP no solo en el tipo de prácticas críticas que se dieron, sino también en el modo como se produjeron los intercambios.

La interacción no puede clasificarse de discusión o diálogo, sino que consistió más bien en una sucesión de monólogos, interrumpidos por las intervenciones de la docente, en las que esta recapitulaba lo dicho por los estudiantes, intentaba establecer conexiones entre estos, y animaba a la participación. Resulta llamativo que el número de veces en que la profesora animó a la intervención de estudiantes (cuatro) fue casi tan alto como en GP, pero en una conversación mucho más breve, que duró poco más de ocho minutos (en comparación con los 34 de GP).

Los miembros de GG no participaron en la conversación, a menos que la profesora les diera la palabra, y, en este caso sí asumían roles: aunque en sus grupos de trabajo la participación había sido más libre, en la puesta en común con el resto de la clase solo intervinieron aquellos que actuaban como “portavoces” de sus grupos, y ningún otro miembro intervino para completar o matizar lo dicho por estos.

A diferencia de GP, los miembros de GG no pidieron aclaraciones sobre lo que dijeron sus compañeros y, cuando ofrecían ayuda, fue solo a la profesora, como hicieron Iker y una estudiante no identificada, al intentar completar el discurso de la docente:

(79) PROFESORA: Vamos ahora a centrarnos en lo que ha dicho ese grupo. Las palabras...

ESTUDIANTE: ... confusas...

PROFESORA: No es ya que sean confusas, pero utilizar unas palabras "porque", y no utilizar "y" ya cambia vuestro punto de vista.

IKER: Relación.

PROFESORA: Efectivamente, la relación entre las ideas hace que el autor os obligue, os haga adoptar su punto de vista. (GG, DOr5)

Por otra parte, las intervenciones de los estudiantes no se refirieron a lo dicho por otros, ni lo incorporaron, excepto en un único caso:

(80) PROFESORA: ¿Por allí? ¿Habéis tenido algo más?

ISABEL: Estoy con Iker también, estoy de acuerdo con Iker. [...] Podemos añadir algunos (*ininteligible*) para contar a los extranjeros los ámbitos hispanos. Ellos se levantan muy tarde, no es ehm, no es el resultado de perezoso, es ehm, es influido por su geografía y cultura. Ya está (Isabel, GG, DOr5)

Aparte de esta única intervención, no hubo citas ni incorporación de otros discursos en las producciones de los estudiantes, ni reacciones críticas, ni una construcción colectiva de ideas, como sí se dio en GP.

En definitiva, los participantes de GG asumieron un papel mucho más pasivo que los de GP, lo que se refleja, por un lado, en que sus prácticas críticas no fueron más allá de lo requerido por las instrucciones de la profesora, y, por otro, en que no reaccionaron ni incorporaron el discurso de otros en los suyos propios. En contraste con GG, en el grupo más pequeño, los estudiantes llevaron a cabo prácticas más variadas de las que se les pedían, aunque solo fue estableciendo conexiones entre los discursos de otros y sus experiencias propias (*PpI*), mientras que, nivel de interacción, cuestionaron con frecuencia las ideas de otros y presentaron sus opiniones de manera más libre.



## 7 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tras haber analizado los datos de la producción escrita y oral de los participantes, procedemos a intentar explicar los fenómenos más llamativos; para ello nos basaremos, en la medida de lo posible, en los hallazgos de investigaciones desde la literacidad crítica y otros campos, para así intentar dar respuesta a nuestras preguntas de investigación:

(P1) ¿Afecta el *género discursivo* al tipo de prácticas críticas que llevan a cabo los aprendientes?

(P2) Con respecto a la *selección de textos*, ¿llevan a cabo prácticas críticas diferentes cuando son ellos mismos lo que eligen los textos de lectura, por oposición a los profesores?

(P3) ¿Cómo afecta el *tamaño* del grupo sobre el tipo de prácticas críticas?

### 7.1 P1: Género discursivo y prácticas críticas

A partir del análisis de la producción escrita de los participantes tras la lectura de *T1*, *T2*, *T3*, *T4* y *TEx*, procedemos a evaluar hasta qué punto el género discursivo de los cinco textos ha generado prácticas críticas diferentes. El análisis de la producción de los aprendientes indica que, si bien existen similitudes tras leer textos diferentes en ciertos momentos, también ha habido fenómenos diferenciados en sus actitudes críticas para cada género discursivo. Sin embargo, como explicamos en este apartado, no está claro hasta qué punto esas prácticas críticas diversas están directamente favorecidas por el género discursivo de los textos leídos, o se debe a otras variables, como las instrucciones recibidas, o el grado de interés y conocimientos previos sobre los contenidos, por ejemplo. A continuación, se intenta identificar las diferentes actitudes críticas que se produjeron tras cada lectura, y avanzar posibles explicaciones.

#### 7.1.1 Cuento infantil: dificultad para identificar la práctica discursiva, pero vínculos personales logrados

El cuento infantil (*T1*) fue el primer texto que los aprendientes leyeron durante la investigación y, como analizamos en el capítulo precedente, planteó dificultades a la hora

de identificar y reformular sus ideas principales (*Pt1.1*) y de identificar la práctica discursiva (*Pt2*). La mayor parte de los participantes no lograron localizar el contexto de lectura ni el de publicación, ni los modos como los usuarios del texto leerían el cuento en línea. En concreto, aunque se les proveyó de capturas de pantalla del cuento en su contexto de publicación, solo una de las estudiantes consideró que el texto se podría encontrar en una página web, mientras que el resto ubicó el contexto de publicación en libros o revistas impresos.

Esta dificultad para calcular los usos reales que tiene el cuento infantil en línea puede tener relación con las propias prácticas discursivas en las que los aprendientes se habían involucrado con anterioridad, tanto dentro como fuera del contexto educativo, y que podrían haber mediado su interpretación de este producto escrito.

Por una parte, es posible que sus propias prácticas letradas durante la infancia en el ámbito familiar con textos que, a nivel lingüístico, son muy similares al cuento que leyeron, hubieran influido sobre su percepción de este texto como perteneciente a medios impresos, y leído por niños, y no como un texto en red. Pero, además de estas dificultades relacionadas con la práctica discursiva de los cuentos infantiles, no es descabellado pensar que influyera la propia práctica letrada amplia en la que se insertó la lectura de *T1*. Es decir, el cuento no se trabajó en la práctica letrada y discursiva que le es propia (en red, con fines didácticos), sino que se vio trasladada a un contexto y práctica diferente de su uso original: la lectura de textos en aula, con el fin de comprobar su comprensión.

En ese sentido, conviene recordar la distinción entre prácticas letradas institucionales y vernáculas, establecida por Barton y Hamilton (1998/2004), que podría explicar que la confusión de los participantes tuviese su origen en la acción de tomar una práctica letrada vernácula, como la lectura de cuentos infantiles en contexto familiar o escolar, o la selección de cuentos por parte de educadores para niños, y convertirla en una práctica institucional codificada con fines, valores y usos diferentes de la primera.

En este caso, la práctica institucional en la que se insertó la lectura del cuento en línea fue la de una clase de español en la universidad, en la que el cuento constituyó la primera lectura del curso con una docente nueva para los estudiantes, y en la que la falta de familiaridad con las expectativas de la profesora pudo haber jugado un papel fundamental.

De este modo, las dificultades de los participantes para interpretar la información no lingüística o paratexto (*Pt2*) o para reformular las ideas del cuento e identificar sus ideas clave (*Pt1.1*) pudieron deberse al contraste entre estas demandas de la profesora y el modo de instrucción al que los estudiantes habían estado acostumbrados previamente, que está determinado por la existencia de un examen nacional de nivel (EEE4<sup>53</sup>) realizado por todos los estudiantes de carreras de español en China. Uno de los apartados de esta prueba propone la lectura de textos descontextualizados, cuya comprensión se mide a partir de la respuesta a preguntas de elección múltiple, o de ítems que exigen copiar fragmentos de texto como respuestas. Las preguntas de la prueba de lectura de EEE4 se centran en la comprensión de detalles del contenido, no interrogan acerca del contexto de lectura, y constituyen el modelo a partir del cual se diseñan los manuales de lectura que se siguen mayoritariamente en los dos primeros años de las carreras de español.

En consecuencia, las respuestas de nuestros participantes pueden haber evidenciado su falta de costumbre a ser interrogados acerca del paratexto o de los usos de los textos, o reflejar las expectativas dispares de la investigadora (que esperaba una reformulación del texto como evidencia de comprensión) y la de los aprendientes (a los que su experiencia educativa previa les ha enseñado a citar literalmente fragmentos de texto para dar pruebas de su comprensión lectora).

No obstante, la solución a esta confusión no radicaría necesariamente en ceñirse a los usos sancionados por la escuela, con textos divorciados de sus contextos de uso. Por el contrario, recordemos que Luke y Freebody (1997, p. 113) sugieren que uno de los niveles de instrucción de literacidad crítica consiste en que los alumnos aprendan a desarrollar prácticas pragmáticas, esto es, a desarrollar recursos como “usuarios” de textos, e identificar qué hacen ellos y otros lectores con esos textos: esto implica que los docentes de lenguas faciliten el acceso de sus estudiantes a contextos de uso variados (Luke y Freebody, 1990, p. 12).

---

<sup>53</sup> El Examen de Español como Especialidad EEE4 lo realizan todos los estudiantes del grado de español en las universidades de China, tras su segundo curso; en el siguiente enlace se puede consultar el tipo de textos y preguntas que contiene, tal y como aparecieron en el examen de la edición de 2009: <https://www.wenkuxiazai.com/doc/96e17138a6c30c2258019e33-8.html>

A pesar de estas dificultades, la lectura del cuento también elicó prácticas cróicas logradas, sobre todo de tipo personal y social. Especóicamente, observamos que, cuando la instrucción no constreñía sus prácticas cróicas, los participantes fueron capaces de poner en relaci3n el texto con diferentes recursos propios, como conocimientos previos, lectura, investigaciones *ad hoc*, y vivencias del ámbito familiar (*Pp1*). No resulta de extrañar, dado que la mayor parte de los estudiantes en ambos grupos mencionaron en clase haber tomado parte en prácticas letradas en torno a cuentos cuando eran más pequeños, por lo que la familiaridad desde la infancia con el género, así como el hecho de haber acumulado experiencias y conocimientos previos sobre los mismos, pueden haber favorecido el establecimiento de conexiones personales con el texto leído en clase. No obstante, el vínculo entre experiencias letradas previas y el desarrollo de prácticas cróicas de literacidad no se ha explorado de manera sistemática en esta tesis, por lo que merece la pena que investigaciones futuras exploren con mayor rigor y profundidad este fenómeno.

Más sorprendente resulta el hecho de que los participantes de GG pudieran establecer un distanciamiento crítico suficiente como para identificar las voces e ideologías en los cuentos que eligieron y analizaron (*Ps1*), pudieran posicionarse coherente y críticamente ante esos discursos (*Pp3*) y plantearan incluso finales alternativos a los canónicos (*Ps4*), mientras que en GP esa identificación de ideologías y propuesta de alternativas fue inexistente. Esa diferencia no puede explicarse por el género discursivo del texto, que fue el mismo en ambos grupos; por el contrario, es más probable que tenga que ver con las instrucciones que recibieron los aprendientes: el GP escribió sus ensayos y los discutió en clase antes que el GG, y en esas discusiones la docente se dio cuenta de que los estudiantes no habían comprendido ni aplicado la instrucción dada, que les pedía identificar grupos sociales diferentes en un cuento de su elección y analizar cómo aparecían representados. Por ello, modificó y simplificó las instrucciones cuando le tocó el turno al GG, lo que seguramente pueda explicar por qué los estudiantes de ese grupo elaboraron discursos más adecuados y críticos.

Las instrucciones de la docente, no obstante, no explican por qué los aprendientes de GG pudieron elaborar discursos que identificaban con éxito y criticaban las ideologías de los cuentos que eligieron, aunque podría tener que ver con el hecho de que los participantes hubieran acumulado previamente fuera del aula experiencias y conocimientos

relacionados con el género en cuestión (cuentos infantiles). En este sentido, la actuación de los estudiantes de GG parece confirmar los resultados de Jones (2005) y Stapleton (2001), cuyos estudios confirman que la capacidad de los estudiantes en L1 y L2 de desarrollar pensamiento crítico (reflejada en la profundidad de sus argumentos, o el tipo de fuentes de información que usan) es mayor cuanto más familiar les resulta el tema sobre el que escriben (Tian y Low, 2011, p. 71). Aunque esta investigación parte de una visión diferente de la criticidad, las prácticas de nuestros participantes durante la lectura de este y otros textos parecen confirmar que el desarrollo de discursos críticos es mayor cuando los aprendientes tienen más conocimientos y experiencias previas en torno al mismo.

#### 7.1.2 Manual de ELE: mejor identificación de práctica discursiva, menor distanciamiento crítico

Uno de los datos más reseñables que arroja el análisis de *T2* consiste en que los participantes fueron capaces de ubicar la práctica discursiva y el contexto de publicación (*Pt2*) del manual de ELE de manera mucho más lograda que cuando se trataba de un cuento infantil en línea (*T1*). Es posible que en esta mejoría influyeran dos factores diferentes: por una parte, la familiaridad con la práctica letrada educativa, es decir, el hecho de que fuera la segunda vez que se les planteaba este tipo de pregunta, y de que estuvieran intentando incorporar estrategias aprendidas (como la interpretación del paratexto) para responder a lo que se pedía de ellos en el aula de lectura. Pero, por otra parte, puede que sus experiencias letradas como estudiantes de lengua y usuarios de manuales les hubieran familiarizado con la lectura de este tipo de libros y con sus convenciones de formato y que, en consecuencia, les resultase menos difícil identificar y nombrar este tipo de práctica discursiva.

Sin embargo, a pesar del mayor grado de logro en el desarrollo de esta práctica, los datos también arrojan luz sobre las dificultades que tuvieron los participantes para distanciarse críticamente de la voz del autor del manual, así como para identificar su intención y supuestos (*Pt3*, *Pt4*).

Así pues, a pesar de que las preguntas de la docente “personalizaban” explícitamente al autor (a través de enunciados como “¿Qué crees que quiere el autor que elijas?”), los estudiantes tendieron a citar literalmente fragmentos del texto como información descontextualizada para justificar sus puntos de vista e ignoraron el origen y posicionamiento de la persona que escribía. Esto no significa que no desarrollasen discursos críticos a partir de la lectura: de hecho, con frecuencia adoptaron posturas diferentes u opuestas a los estereotipos del autor cuando se les animaba a ser conscientes de estos. Sin embargo, en sus discursos escritos fueron incapaces de identificar o mencionar siquiera al autor del texto como un agente posicionado socialmente y que tenía intereses propios (algo que, como veremos, se repitió tras la lectura de otros textos diferentes).

De nuevo, sus experiencias letradas escolares previas podrían subyacer a esta falta de distanciamiento crítico; en efecto, es muy probable que, hasta este momento, no se les hubiese pedido que se interrogaran sobre los autores de sus libros de texto, y que solo hubiesen utilizado este tipo de libro como material de consulta y estudio, cuya información cumple una función instrumental, como permitir aprender y aprobar exámenes, pero no como un texto que puede ser cuestionado y contestado.

También es posible que los propios rasgos lingüísticos del género discursivo, y de este texto en concreto, obstaculizaran su interpretación crítica. Por una parte, el texto que leyeron consistía en un texto dentro de un texto: en primer lugar, un pasaje narrativo en forma de diario, en el que el narrador es Lucas, un estudiante mexicano ficticio. Este texto

“interno” está enmarcado dentro de un segundo texto, este de tipo instructivo, con indicaciones y preguntas de comprensión lectora que le preceden, y una barra lateral con iconos que facilitan la comprensión de vocabulario (véase la Figura 18).

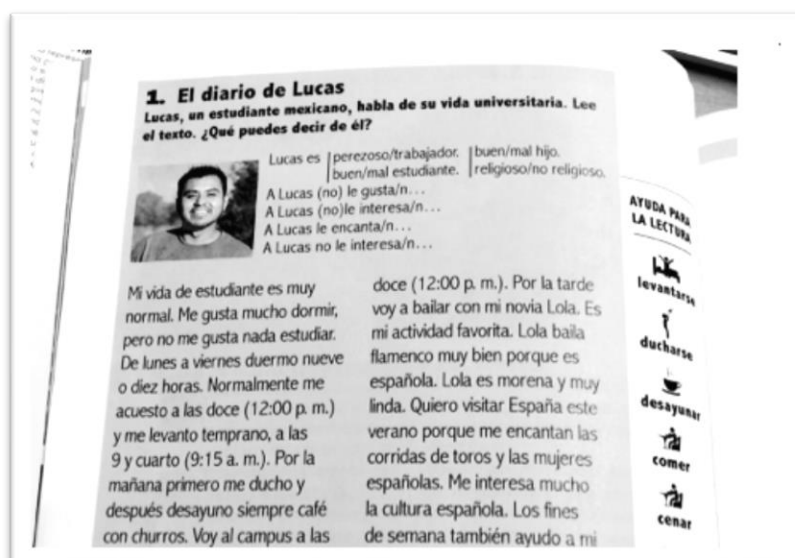


Figura 18 Captura de pantalla de T2

En el primer pasaje, la subjetividad del “yo” narrativo se hace presente de manera constante a través del uso de verbos en primera persona en boca de “Lucas”, pero en el texto instructivo la voz autorial es mucho más opaca. Aunque no hay investigaciones que analicen este tipo de manual en concreto, nuestros datos parecen ser coherentes con estudios previos que han analizado cómo la redacción de textos académicos muestra una “apariencia objetiva y distanciada del propio escritor” (López Ferrero y Torner, 2005) y cómo los géneros divulgativos, como los manuales, suelen utilizar formas pasivas y despersonalizadas que ocultan la voz de los autores (López Ferrero, 2006, p. 224). Por ello, estos rasgos gramaticales del género discursivo del manual pueden haber influido en el hecho de que a los participantes de nuestra investigación les resultara especialmente difícil ubicar al autor y distanciarse de su voz lo suficiente como para poder identificar y criticar sus supuestos e intenciones.

### 7.1.3 Entrada de blog: distanciamiento crítico, pero prácticas textuales desiguales

La lectura de la entrada de blog (*T3*) arroja resultados singulares: por un lado, los participantes adoptaron posturas críticas coherentes y su distanciamiento con respecto al autor fue mucho mayor que en la lectura del manual (*T2*), pero esto fue acompañado de un análisis textual menos preciso y no del todo logrado.

Con respecto al análisis textual, volvemos a observar, igual que en la lectura del cuento (*T1*), que los aprendientes tuvieron problemas para abstraer y reformular las ideas principales del texto (*Pt1.1*) y que, aunque pudieron calcular quiénes podrían ser los lectores ideales de la entrada de blog, volvieron a identificar erróneamente el contexto de publicación de este producto en línea (*Pt2*). Algunos participantes creyeron que el texto que habían leído se podría encontrar en un medio impreso, a pesar de que, en las actividades de prelectura que tuvieron lugar en clase, se activaron conocimientos previos sobre la práctica discursiva de los blogs. En este último caso, es posible que la confusión emanara del hecho de que, en esta ocasión, no se les facilitó a los estudiantes capturas de pantalla del texto en su contexto original, y que eso dificultara la interpretación de elementos lingüísticos propios del género.

El análisis crítico de elementos lingüísticos formales del texto para desvelar los supuestos que vehiculaban (*Pt1.2* y *Pt4*) también dio algunos resultados desiguales, ya que, mientras que la mayor parte de los participantes fueron capaces de calcular y de identificar la visión cultural reduccionista del texto a partir del número y tipo de gentilicios, muy pocos pudieron aplicar de manera autónoma la noción de “supuesto” para analizar explícitamente los presupuestos del autor.

Estas dificultades para identificar los supuestos, sin embargo, no parecen ir de la mano de una ausencia de distanciamiento crítico, como sí ocurrió en la lectura del manual de ELE, por lo que, en este caso, nos inclinamos a pensar que se puede deber a un problema relacionado con la instrucción, es decir, a que la docente no explicó con suficiente claridad el concepto en cuestión (“supuesto”) ni dio suficientes oportunidades a los aprendientes para aplicarlo.

El motivo por el que pensamos que la identificación poco lograda de los supuestos del autor no evidencia una aproximación acrítica al texto radica en que, de manera consistente y coherente, todos los participantes adoptaron posicionamientos críticos ante el contenido de la entrada de blog (*Pp3*). Estas posturas variaron en sus formulaciones, y fueron desde expresiones cargadas emocionalmente de rechazo e indignación ante las afirmaciones del texto, hasta críticas más distanciadas y razonadas a los defectos en la argumentación y las fuentes utilizadas por el autor. Pero, al margen de su modo de argumentar, la mayor parte de los aprendientes cuestionaron los presupuestos reduccionistas del autor, bien contrastándolos con sus propias experiencias (*Pp1*), bien identificando con acierto los efectos potencialmente dañinos que ese tipo de discursos podría ocasionar en su contexto de recepción (*Ps4*).

De hecho, la lectura de esta entrada de blog fue la que generó prácticas más críticas y variadas, lo que podría tener que ver, no tanto con el género en sí, como con la cercanía del tema a las vivencias personales de los estudiantes: en efecto, el hecho de que la entrada tratara sobre las “diferencias entre China y Occidente”, así como la divergencia de opiniones con respecto a asuntos muy cercanos a la identidad y experiencias personales de los lectores, les podría haber hecho sentirse más interpelados por este texto que por otros.

En ese sentido, volvemos a confirmar que la capacidad crítica de los aprendientes se ve incrementada cuanto mayor es su familiaridad con los temas de discusión, como



mostraban las investigaciones citadas por Tian y Low (2011) que hemos referido previamente. En el caso de este texto, podemos ir más allá y afirmar que esa familiaridad con los temas garantiza que los estudiantes hayan acumulado opiniones y puntos de vista previamente a la lectura, que se activan y manifiestan explícitamente cuando leen un texto que vehicula visiones muy diferentes a las suyas. Si esto es verdad, podríamos pensar que, cuanto menores son esos conocimientos y opiniones previos sobre un tema, menor será su capacidad para leer críticamente textos que traten sobre ese tema, algo que se vio confirmado tras la lectura de la réplica del debate político.

#### 7.1.4 Réplica en un debate político: escasas respuestas críticas ante un discurso tendencioso

La lectura de la réplica en un debate político (*T4*) fue una de las que presentó mayores problemas de comprensión por parte de los participantes, y eso fue de la mano de la ausencia de prácticas críticas, como avanzábamos en el apartado anterior. En este apartado presentamos esos dos aspectos clave, y discutimos los posibles factores que podrían haber afectado sobre esa falta de criticidad.

Para empezar, solo un participante fue capaz de identificar los dos temas que articulaban el discurso (inmigración y criminalidad) y las ideas principales sobre cada uno de ellos (*Pt1.1*). El resto de las aprendientes accedió al “tono” de la réplica, pero no comprendió los detalles de los argumentos y la relación lógica entre las ideas. Esta confusión es comprensible, si tenemos en cuenta, por una parte, la ausencia de esquemas de conocimiento previo sobre discursos racistas y antiinmigratorios en Europa por parte de los estudiantes, pero también la propia complejidad lingüística del texto. La dificultad para identificar y diferenciar las ideas del texto radicaba en que el propio autor mezclaba ambos temas, inmigración y delincuencia, en su discurso: por un lado, acusando a ciertos sectores de personas inmigrantes de comportamientos criminales en su “análisis” sobre la inmigración, y, por otro lado, achacando el comportamiento delictivo en España únicamente a personas extranjeras cuando hablaba sobre delincuencia. Tomando en consideración esta complejidad, podemos entender las dificultades de los aprendientes para entender las ideas del discurso (*Pt1.1*). Pero no fue esto lo más llamativo de la lectura de la réplica en el debate, sino, sobre todo, la incapacidad de los aprendientes para

identificar la intención de su autor (*Pt3*) y para cuestionar sus motivaciones y puntos de vista (*Pp4*).

En efecto, al igual que pasó con la lectura del manual (*T2*), la mayor parte de los participantes volvió a usar este texto como una fuente de información fiable y neutra sobre la situación de los inmigrantes en España, sin considerar el posicionamiento ni los intereses del autor. De hecho, aunque muchos identificaron con acierto la carga emocional y las connotaciones de ciertos elementos lingüísticos del discurso (*Pt1.2*), ninguno usó ese análisis para cuestionar la fiabilidad y “objetividad” del autor, como sí hicieron algunos en su análisis de la entrada de blog (*T3*).

Su lectura pasiva se puso de manifiesto en el abundante uso de verbos epistémicos de descubrimiento en sus respuestas: como vimos en el capítulo anterior, varios participantes afirmaban haber “descubierto” o “haberse dado cuenta” de información nueva (y, supuestamente, veraz) sobre los inmigrantes a partir de leer la réplica de Rajoy en el Congreso. En este sentido, los aprendientes expresaron de manera muy articulada ser conscientes de “los efectos que causa [el texto] en uno mismo como lector y como individuo” (López Ferrero y Martín Peris, 2011, p. 509), pero lo hicieron de manera acrítica, haciendo una mera constatación de una incorporación pasiva de “conocimientos” nuevos.

Este uso de verbos de descubrimiento y la toma de conciencia que estos implican indican que los participantes concibieron la réplica como una fuente de información fiable, y que la usaron de manera similar a sus libros de texto: como fuente de saber enciclopédico. Este uso pasivo y acrítico llama tanto más la atención cuanto que esta réplica en un debate político (*T4*), a diferencia del manual de ELE (*T2*), no ocultaba en absoluto su subjetividad y los aprendientes demostraron, como ya hemos dicho, poder identificar las connotaciones y las emociones que el autor esperaba provocar en sus oyentes.

Dado que los rasgos del género discursivo en sí no parecen explicar la ausencia de prácticas críticas, exploramos otros tres factores que sí pudieron haber influido sobre estas carencias, como son las *dificultades para entender* la estructura e ideas del discurso, la *falta de conocimientos previos* de los aprendientes sobre el tema de la inmigración, y la *posición de autoridad del autor* de este texto:

- *Las dificultades para comprender el texto* y sus ideas, que hemos presentado más arriba, podrían explicar en parte por qué a los aprendientes les costó establecer

una mayor distancia crítica con respecto al discurso y su autor. Esto parece confirmar algunas investigaciones desde el campo de la psicología que analizan cómo evalúan estudiantes universitarios la validez de la información en artículos expositivos sobre temas científicos, como el cambio climático o el sida. Las investigaciones de Bromme, Kienhues y Stahl (2008) y Jungerman, Pfister y Fischer (1996) constatan que la comprensibilidad (o falta de comprensibilidad) de un texto afecta al modo como los estudiantes lo evalúan, y que “los estudiantes que tienen dificultades para comprender el contenido, también las tienen para hacer una valoración elaborada de la fuente de información”<sup>54</sup> (Strømsø, Bråten y Britt, 2011, p. 183), lo que parece coherente con nuestros resultados.

- Otro factor que podría haber influido en la lectura pasiva de este discurso podría radicar en la *falta de conocimientos previos* y contacto personal con personas emigradas, que haría que estos lectores sintieran que el tema no les interpelaba lo suficiente, como sí lo hizo la entrada de blog (*T3*), al tratar sobre su país y su “cultura”. Esta hipótesis parece verse confirmada por el caso de Lucía (GP), que en una de sus producciones escritas (*Ens3*) mencionaba haber sufrido en carne propia los efectos de los estereotipos negativos sobre la gente de su provincia cuando se había mudado a otra región para estudiar. Esta experiencia podría haber hecho que mostrara más empatía hacia los inmigrantes, lo que explicaría por qué fue la única de los seis participantes que mantuvo una actitud crítica y escéptica ante el contenido y autor del discurso.
- Por último, el hecho de que la mayor parte de los aprendientes no dispusiera de esquemas de conocimiento previos sobre la inmigración (ni en España ni en su propio país) podría haber favorecido el que depositaran más confianza en el autor del texto y lo concibieran como una *figura de autoridad*<sup>55</sup>. Esto podría explicar por qué muchos de ellos tomaron las opiniones del político como una fuente de información veraz, y confirma estudios precedentes: en la misma investigación

---

<sup>54</sup> La traducción es propia.

<sup>55</sup> Dado que todos los participantes en esta investigación conocían a Mariano Rajoy como el presidente del gobierno español (en el momento de la recogida de datos), es posible que la posición de poder político de este como emisor del discurso le otorgara más legitimidad como fuente de información fiable, desde el punto de vista de los estudiantes. Esta hipótesis es plausible, teniendo en cuenta la actitud represiva que se da en la China continental actual ante críticas a sus líderes políticos, pero no disponemos aquí de suficientes datos para confirmar esta idea, que escapa al alcance de nuestra investigación. Futuros estudios podrían explorar esta relación en mayor profundidad.

citada anteriormente (Strømsø *et al.*, 2011) sobre las creencias epistemológicas de estudiantes se indica lo siguiente:

Los estudiantes que consideraban sus opiniones e interpretaciones personales como fuentes de conocimiento sobre el cambio climático confiaban en los dos textos [que habían leído sobre el tema] menos que los estudiantes que confiaban en autoridades externas. Una posible explicación [...] podría ser que los estudiantes que se ven a sí mismos como creadores de significado también tienen opiniones más fuertes sobre el tema del cambio climático. Similarmente, Kardash y Scholes (1996) encontraron que cuanto menos creen los estudiantes en autoridades externas como fuentes de conocimiento, más fuertes son sus opiniones [sobre el tema en cuestión]” (Strømsø *et al.*, 2011, p. 197)

Podemos concluir, entonces, que para que nuestros aprendientes puedan cuestionar los textos que leen, deben contar, por una parte, con conocimientos y opiniones previos sobre el tema de lectura, y, por otra, con suficiente confianza en sí mismos como creadores de conocimiento para poder valorar y avanzar sus puntos de vista por encima del de los autores.

#### 7.1.5 Publireportaje: lectura crítica de su intención comercial, pero cuestionamiento activo de sus estereotipos de género

A diferencia de los géneros anteriores, la lectura del publireportaje sobre aplicaciones para el móvil (*TE<sub>x</sub>*) provocó dos tipos de prácticas casi antagónicas: por un lado, los participantes no interpretaron la práctica discursiva del texto como perteneciente a un contexto publicitario o comercial, pero, por otra parte, sí desarrollaron prácticas muy críticas ante la ideología machista subyacente al texto. A continuación, exploramos esta capacidad para leer críticamente una dimensión del publireportaje, pero no otra.

Como decimos, el publireportaje fue leído de manera similar al manual de ELE (*T<sub>2</sub>*) y la réplica en el debate político (*T<sub>4</sub>*), por cuanto la mayor parte de los participantes interpretó que estaba dando información “neutra” sobre un tema en concreto (aplicaciones móviles “para madres”), sin cuestionar los intereses del autor ni preguntarse por su posicionamiento e intención (*Pt<sub>3</sub>*). Como es de esperar, esto fue de la mano de un análisis desigual de la práctica discursiva (*Pt<sub>2</sub>*): mientras que casi todos pudieron reconocer los rasgos del texto que lo ubicaban como una práctica en línea (en ese sentido se aprecia una

mejoría con respecto a la lectura de la entrada de blog), casi ninguno identificó el propósito y contexto comercial amplio en el que se situaba esta práctica discursiva. En consecuencia, muy pocas alumnas pudieron realizar un análisis formal logrado de las connotaciones y funciones persuasivas que subyacían a la elección de adjetivos explicativos en el texto (*Pt1.2*).

Estas dificultades para interpretar críticamente textos publicitarios no afectan exclusivamente a los participantes de nuestra investigación: otros estudios, citados previamente, ya constataban la incapacidad de muchos estudiantes, tanto en enseñanza secundaria como superior, para identificar publicidad en línea, incluso cuando esta estaba claramente etiquetada como “contenido patrocinado” (Stanford History Education Group, 2016). Esto parece indicar que los géneros discursivos con funciones publicitarias (más o menos encubiertas) merecen un trabajo previo específico en las aulas para facilitar el que los aprendientes puedan reconocer sus rasgos e intenciones, y practicar una mirada escéptica en su lectura. Sin embargo, nuestros aprendientes no pudieron realizar este trabajo previo, ya que leyeron el publrreportaje como parte de un examen, antes del cual no se habían llevado a cabo actividades de prelectura.

Pero además de las dificultades intrínsecas que plantea este género discursivo, podemos observar que la falta de cuestionamiento de los intereses de los autores es una constante que ya se venía repitiendo en las lecturas previas de otros géneros: tanto en esta lectura, como en todas las anteriores (excepto la de la entrada de blog), los participantes no conciben a los autores como agentes situados socialmente, con intereses propios que pueden diferir de los de los lectores, lo que se manifiesta en que, con mucha frecuencia, enuncian las intenciones de los escritores con variantes de “presentar información” sobre un tema determinado.

Esta lectura pasiva de la función comercial del publrreportaje contrasta vivamente con las reacciones que casi todos los participantes mostraron leyendo la ideología machista subyacente al texto y posicionándose críticamente ante ella (*Pp3*). Además de identificar los estereotipos de género que el autor daba por supuestos, casi todos los participantes fueron capaces de identificar las voces presentes en el texto, y las silenciadas, citando ejemplos de mujeres cuyas vidas y elecciones personales no coincidían con las que el texto mostraba como típicas de las madres (*Ps4*), y, al hacerlo, pusieron en relación el texto con experiencias y conocimientos de su ámbito personal (*Pp1*).

Así pues, observamos una doble (y contradictoria) lectura de las ideologías del texto. El distanciamiento con respecto al punto de vista del autor sobre los roles de género es mucho mayor que, por ejemplo, el que los estudiantes establecieron durante la lectura del discurso político sobre inmigrantes (*T4*). Esto podría apuntar a que, a pesar de que no demuestren mucha competencia a la hora de identificar la práctica discursiva y los intereses comerciales del publrreportaje, su tema les interpele más, ya que vehicula ideas sobre roles de género en el ámbito familiar que seguramente se solapen con sus experiencias cotidianas, lo que confirmaría las conclusiones de Tian y Low (2011) acerca de la influencia de la familiaridad con los temas de lectura sobre el mayor de grado de criticidad entre los estudiantes.

## 7.2 P2: Selección de textos y prácticas críticas

Llevamos a cabo ahora una discusión de los datos *ActGP* y *ActGG* para intentar dar respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación, sobre el efecto que puede tener el hecho de que los aprendientes elijan los textos de lectura sobre sus prácticas críticas, por oposición a cuando son los profesores los que los seleccionan.

El análisis de las actividades que diseñaron los aprendientes y su comparación con las prácticas que desarrollaron durante la lectura de la entrada de blog (*T3*) nos permiten observar los siguientes fenómenos:

### 7.2.1 Similar distribución de prácticas críticas textuales y personales

Al comparar la proporción de prácticas textuales, personales y sociales, observamos que estas se dieron en proporciones muy similares tanto en las actividades planteadas por la docente (*T3*), como en las que plantearon los aprendientes (*ActGP* y *ActGG*), sobre todo en el caso de las actividades sobre las noticias del corazón (*ActGG*); predominaron las prácticas críticas de tipo textual, con menos prácticas personales y sociales. En las actividades sobre las críticas de cine (*ActGP*) sí se dieron más prácticas personales, pero esto pudo deberse a una estrategia de evitación, que explicaremos más adelante.

El motivo por el que se dieron distribuciones tan similares puede radicar en las instrucciones cerradas que recibieron los estudiantes, que les impulsaron a intentar

replicar el tipo de preguntas y actividades que había planteado la docente en lecturas anteriores, aunque no así su contenido.

### 7.2.2 Menor presencia de prácticas sociales y de identificación de autores

A pesar de esas tendencias generales similares, las preguntas de los aprendientes, en comparación con las actividades propuestas por la profesora, tendieron a centrarse más en el contenido de los textos y en la respuesta personal de los lectores, y menos en el contexto social en el que se insertaban los textos. En efecto, en *ActGP* y *ActGG* se dieron muchas menos prácticas sociales que en las producciones de *Resp3*, y las pocas que desarrollaron consistieron en cuestionar prácticas percibidas como injustas (*Ps3*) que se presentaban en los textos, como actitudes racistas o machistas. Dejando estos discursos críticos aparte, ningún estudiante identificó las voces de sectores sociales que aparecieran visibilizados o silenciados en los textos (*Ps1*), ni se interrogó sobre los efectos sociales que estos podían tener (*Ps2*), ni propusieron alternativas a su contenido o ideología (*Ps4*). Dado que, en otras lecturas anteriores (y, en concreto, en *T3*), sí fueron capaces de llevar a cabo este tipo de prácticas críticas, el hecho de que no tomaran la iniciativa de interrogar críticamente sus propios textos nos conduce a pensar que, por sí mismos, no fueron capaces de ubicar los textos que eligieron en sus contextos de partida ni de identificar las luchas de poder en las que se insertaban.

De manera similar, hubo una ausencia casi total de prácticas críticas que localizaran a los autores y a sus intereses: las prácticas textuales que desarrollaron los aprendientes estuvieron encaminadas a facilitar la comprensión de las ideas principales (*Pt1.1*), pero llama la atención que apenas se dieran preguntas sobre la intención y supuestos<sup>56</sup> de los autores (*Pt3*, *Pt4*), tanto en las actividades sobre las críticas de cine (*ActGP*) como en las de las noticias del corazón (*ActGG*). De hecho, sus preguntas rara vez mencionan a los autores, y en ningún caso aluden a los medios de comunicación en los que se publican.

---

<sup>56</sup> El caso de *Pt4* merece mención aparte: sí hubo tres estudiantes que intentaron los supuestos de los autores sobre temas concretos, pero estas prácticas no se lograron de manera satisfactoria, como explicamos en el apartado siguiente.

Esto, junto con la ausencia de prácticas sociales mencionada más arriba, lleva a pensar que, cuando eligieron los textos y diseñaron las actividades, los participantes hicieron una lectura impersonal de los textos, concibiéndolos como independientes de un autor que los crea con ciertas intenciones, y no como productos que cumplen funciones determinadas en contextos sociales amplios. Los estudiantes no se interrogan por los espacios ideológicos ni físicos (medios de comunicación) desde los que se crean los textos, y pocas veces lo hacen sobre los pensamientos de las personas que escriben.

Puede haber muchas explicaciones diferentes para este fenómeno, y es posible que rasgos de la instrucción y del rol que esta les obligó a adoptar hubieran influido:

- Por una parte, la instrucción que recibieron fue la de elegir un texto y preparar actividades de comprensión para sus compañeros, y puede que esa manera de presentar la actividad, poniendo el foco en “un texto”, invisibilizara el contexto amplio en el que se insertaba y el papel de los autores y los lectores en el proceso de interpretación.
- Por otra parte, es posible que, en esta actividad, los aprendientes se vieran a sí mismos como “profesores” o “mediadores”, que entendiesen que debían priorizar la comprensión del texto por parte de sus compañeros, y que consideraran que interrogar críticamente el texto era una tarea opcional o subsidiaria.

No obstante, más allá de los rasgos concretos de esta actividad, esta ausencia de personalización en la interpretación crítica de los textos no es nueva; como hemos mencionado en la discusión sobre el género discursivo, los estudiantes pocas veces identificaron y cuestionaron la ideología y los medios de publicación durante sus lecturas anteriores. Esto nos lleva a concluir que la ausencia de identificación crítica de los autores no está provocada por el hecho de que los aprendientes eligieran los textos, aunque sí es posible que se viera acentuada por la actividad, al no haber preguntas de la profesora que les impulsaran a interrogarse sobre esos autores.

En cualquier caso, observamos que los participantes no lograron ubicar los textos en sus contextos sociales, ni, en su mayor parte, interrogar críticamente las relaciones de poder en las que se insertaban los textos.



### 7.2.3 Proyección de opiniones propias

Esa lectura despersonalizada que los participantes hicieron de los textos no significa que no desarrollaran prácticas críticas: como hemos avanzado antes, tres de las participantes elaboraron discursos muy críticos contra prácticas injustas que aparecían mencionadas en los textos (*Ps3*), como hizo Blanca (GP) con el machismo, en su opinión, vertido por la autora de la crítica de *Maléfica*, o Violeta (GG) ante el racismo de las acciones de la protagonista de su noticia, o Mónica (GG) en sus opiniones sobre los vientres de alquiler.

Sin embargo, resulta llamativo que, en los tres casos, los discursos críticos de estas estudiantes partiesen de una identificación errónea de los supuestos de los autores: en el caso de Violeta y Mónica, proyectando sus propias opiniones sobre las de los autores de sus textos, en el caso de Blanca, haciendo lo contrario (proyectando un punto de vista opuesto al suyo, lo que le sirvió discursivamente para desplegar sus propios argumentos).

En este caso, podemos ver cómo el desarrollo de prácticas críticas incurre en lo que Narvaja de Arnoux (2009) denomina una lectura “impertinente”:

[Las lecturas críticas son] lecturas que no son ni ingenuas (incapaces de comprender lo que se dice indirecta, implícitamente) ni aberrantes (impertinentes por imponer a los textos sentidos a los que ellos no se abren). La lectura crítica puede reconocer diferentes sentidos de los textos y señalar qué rasgos de los discursos posibilitan esos sentidos (Narvaja de Arnoux, 2009, pp. 206-207, citado en López Ferrero y Martín Peris, 2011, p. 509)

Así pues, podemos decir que estas aprendientes, aunque están intentando desvelar los supuestos de sus autores, lo que en realidad hacen es imponer sentidos impropios a sus textos, sentidos a los que estos textos “no se abren”. Siguiendo los términos de Strømsø *et al.* (2011), están confiando demasiado en sí mismas como “creadoras de significado”, en una situación diametralmente opuesta a la que se dio en la lectura de la réplica en el debate político (*T4*), en la que apenas elevaron voces críticas contra el discurso del autor. En este caso, por el contrario, las aprendientes tienen opiniones fuertes que presentan de manera articulada y asertiva para avanzar sus puntos de vista. Resulta llamativo, por lo tanto, que tanto en el discurso político (*T4*) como en los que eligen ellas mismas (*ActGP*, *ActGG*), se den faltas de comprensión graves de los significados literales e implícitos de los textos.

De este análisis emerge una imagen más compleja de la relación entre la comprensión de las ideas de los textos, la existencia de conocimientos previos, y el desarrollo de prácticas críticas:

- Por una parte, el análisis de los diversos géneros discursivos nos llevó a enunciar que un texto debe ser comprensible para los aprendientes, si se espera que desarrollen prácticas críticas durante su lectura,
- También consideramos que, para que esas prácticas críticas se den, los aprendientes no solo deben poder comprender las ideas de los textos, sino que deben tener conocimientos y opiniones previas sobre sus temas, para reaccionar críticamente ante los postulados de los autores, y que, por lo tanto, el tema de los textos debe hacerles sentirse interpelados,
- Sin embargo, el análisis de los textos elegidos por los estudiantes nos permite avanzar ahora que la interpelación personal puede tener un efecto contraproducente sobre la comprensión del significado y las ideas de los textos, y que, por lo tanto, la *existencia de opiniones previas no garantiza por sí misma que los aprendientes puedan llevar prácticas de literacidad crítica exitosas* (ya que, si sus discursos críticos se basan en una interpretación errónea del significado de los textos, no pueden denominarse como prácticas de literacidad críticas).

#### 7.2.4 Complejidad lingüística de textos elegidos

Además de estas tendencias, que se dieron en los dos grupos, cabe reseñar que hubo una diferencia fundamental entre las actividades que diseñó el GP (sobre críticas de cine) y el GG (sobre noticias del corazón): los primeros eligieron textos de gran complejidad lingüística que resultaron menos comprensibles para ellos mismos, lo que dificultó su labor como mediadores, y condujo a que plantearan muchas menos preguntas sobre las ideas y los elementos formales de las críticas (*Pt1.1* y *Pt2*), y, en su lugar, propusieran preguntas sobre el contenido de las películas en sí, preguntas que no se podían responder leyendo únicamente los textos. También se dieron más preguntas que pedían a los lectores relacionar las películas con recursos propios, pero no con el texto (*Pp1*), o a criticar comportamientos injustos que tenían relación con la película (aunque no con la crítica), como hizo Lucía en su reflexión sobre la apropiación cultural de la película *Coco* (*Ps3*).

Entendemos estos comportamientos como estrategias de evitación, que llevarían a los participantes a eludir poner de manifiesto su falta de comprensión del texto, proponiendo, en su lugar, reflexiones ajenas a las críticas. Ko (2010, p. 225) identifica un fenómeno muy similar en su investigación con aprendientes de inglés como lengua extranjera: en su análisis sobre la influencia que tiene el nivel de dominio de L2 sobre el desarrollo de literacidad crítica, concluye que los estudiantes con un nivel de dominio más alto desarrollan discursos críticos que se centran en el análisis cuidadoso de los textos que leen, mientras que aquellos estudiantes con menor competencia tienden a centrar sus reflexiones sobre los temas amplios sobre los que tratan esos.

Aunque nuestra investigación no contempla el nivel de competencia lingüística como factor, en este caso las conclusiones de Ko parecen confirmar nuestras observaciones, y nos permiten aventurar que, en una situación en la que la comprensibilidad de los textos sea baja, los aprendientes elegirán centrar sus prácticas críticas en aspectos más alejados del análisis textual y centrarse en su lugar en el ámbito temático amplio de los textos.

### 7.3 P3: Tamaño de grupo clase y prácticas críticas

A continuación, se procede a discutir los resultados del análisis de los discursos orales de los aprendientes para responder a la tercera pregunta de investigación: “¿afecta el tamaño del grupo sobre el tipo de prácticas críticas?” En este caso, el análisis de datos nos ha llevado a ampliar nuestro foco de atención para abarcar no solo las prácticas críticas (objeto de nuestra investigación) sino también algunos rasgos de la interacción diferenciados entre ambos grupos, que no habían sido contemplados previamente como parte de la investigación inicial.

Estos patrones de interacción son relevantes porque permiten observar el contexto en el que se dan más o menos prácticas críticas, y permiten también desmentir estereotipos preexistentes sobre el alumnado asiático y chino, que se perpetúan en algunos estudios académicos, como que los estudiantes chinos mantienen una actitud pasiva en clase y que no plantean preguntas en el aula debido a ciertos rasgos de su cultura (Cortazzi y Jin, 1996, p. 195, citado en Sánchez Griñán, 2008, p. 421). Nuestras propias observaciones muestran, por el contrario, que los aprendientes pueden plantear preguntas y adoptar posturas activas y críticas en clase, y que los factores para que elijan no hacerlo no parecen

guardar relación con una visión amplia y reduccionista de su “cultura”, sino con elementos micro del aula.

### 7.3.1 Grupo pequeño: participación activa, prácticas críticas variadas y reproducción de estereotipos

En efecto, vimos que en el grupo de menor tamaño GP (con 16 estudiantes) los aprendientes participaron de manera activa, escuchando las intervenciones de sus compañeros, pidiendo y ofreciéndose ayuda entre ellos, actuando como mediadores de significado, construyendo conocimiento de manera colectiva, y también cuestionando y mostrando su desacuerdo ante lo que decían otros.

En esta discusión activa, los participantes llevaron a cabo prácticas críticas que elicita la instrucción de la profesora, pero también otras. Entre esas prácticas no elicidadas, los estudiantes utilizan con frecuencia recursos propios, como experiencias y vivencias personales, para relacionarlas o contrastarlas con el discurso de sus compañeros y apoyar sus argumentos, algo que, en principio categorizamos en el análisis como prácticas de tipo *Pp1*, aunque habría que matizar y debatir si realmente pueden considerarse prácticas críticas.

El motivo por el que esta clasificación inicial puede estar abierta a debate es que, en su uso y cita de experiencias personales, los estudiantes no siempre las usan para cuestionar estereotipos (el tema de la discusión en cuestión) sino, con más frecuencia, para reforzarlos y perpetuar discursos dominantes, como hicieron dos estudiantes para apoyar visiones de las personas colombianas como impuntuales.

Un fenómeno similar es observado por Jones (2013) en su estudio etnográfico sobre literacidad crítica entre alumnas de primaria, y cómo estas utilizan narrativas en primera persona, no para distanciarse de los cuentos que leen en clase, sino para alinearse acriticamente con los discursos de la clase dominante que vehiculan esos textos:

A través de mis análisis, argumento que la omnipresencia de las conexiones autobiográficas (*auto-biographical connection-making*) con los textos en la instrucción temprana de la lectura emplaza a los lectores a alinearse a sí mismos con las prácticas y posiciones ideológicas de los textos, en vez de cuestionarlas y criticarlas<sup>57</sup> (Jones, 2013, p. 198)

---

<sup>57</sup> Traducción propia.

En su artículo, Jones habla específicamente de una serie de prácticas docentes propias de la enseñanza de la lectura en edades tempranas en el contexto anglosajón y estadounidense, *auto-biographical connection-making*, que anima a los alumnos a establecer paralelismos entre lo que leen y sus propias vidas como modo de favorecer la comprensión de los textos. En ese sentido, el contexto y el objeto de estudio en el que se centra esa investigación y la nuestra son diferentes: por una parte, Jones trabaja específicamente con alumnas de primaria, en EEUU, y analiza cómo los libros de introducción a la lectura invitan a una asunción acrítica de los modos de vida que reflejan. En las discusiones orales de nuestros participantes, por otro lado, no se pone de manifiesto la adhesión a una lectura concreta, pero sí a ciertas visiones estereotipadas sobre las personas inmigrantes por parte de la cultura dominante.

A pesar de ello, las propuestas que sugiere Jones podrían ser relevantes para nuestro caso: ella propone, en primer lugar, *fortalecer la confianza* de los aprendientes para facilitar que se posicionen críticamente y cuestionen lo que leen. En segundo lugar, aconseja *no promover desde el aula prácticas de comprensión lectora basadas en “establecer vínculos”* personales de similitud con los textos leídos y, en su lugar, realizar prácticas alternativas, como proponer cambios a los textos (Jones, 2013, p. 218).

Por lo que respecta a nuestra investigación, la primera de estas sugerencias no parece necesaria: los participantes de GP ya mostraron su confianza a la hora de cuestionar los textos que leían en ocasiones anteriores y subsiguientes, y demostraron poder plantear alternativas a los textos que leyeron. Pero la segunda indicación apunta a la necesidad de que los docentes planteen maneras específicas de animar a la deconstrucción y crítica de textos, y eso se puede aplicar igualmente a la deconstrucción de ideologías dominantes, como en este caso fue la visión estereotipada sobre las personas hispanas.

### 7.3.2 Grupo grande: interacción escasa, prácticas críticas más limitadas

El caso del grupo que tenía 30 estudiantes (GG) contrasta fuertemente con el de menor tamaño, tanto con respecto al tipo de prácticas críticas, como con respecto a la interacción que se dio entre ellos: como explicamos en el análisis de *DOr4* y *DOr5*, durante la discusión de GG emergieron prácticas críticas más limitadas que en GP, y se ciñeron

únicamente a lo que pedían las instrucciones de la profesora, algo que puede tener su razón de ser en el hecho de que los participantes, a diferencia de los de GP, no parecieron ejercer una escucha activa, no reaccionaron ni respondieron ante las intervenciones de sus compañeros y no establecieron conexiones entre sus discursos y los de otros, ni para refutarlos, ni para construir conocimiento colectivo

Vemos entonces que parece haber una interrelación entre las prácticas críticas que llevan a cabo oralmente y el modo como se da la interacción en el aula, y que el tamaño del grupo podría explicar los grados diferentes de interacción que se dieron.

Otros estudios han confirmado que el número de estudiantes que integran el grupo clase parece tener impacto sobre otros factores del proceso de enseñanza y aprendizaje, entre ellos<sup>58</sup>, el tipo de interacción que se da en el aula. A este respecto cabe mencionar las investigaciones realizadas en contextos de educación superior, como el de Moradi, Moin y Ketabi (2012), que, en su comparación de tres aulas de inglés como L2 de 5, 10 y 15 estudiantes cada una, constata que los alumnos participan con mayor libertad cuanto más reducido es el grupo. Resultados parecidos obtiene un estudio realizado en Malasia, aunque este trabajo concluye que el impacto del grupo clase no es igual entre todos los aprendientes: Yusof, Rahamah y Haizan (2012) encuentran que el tamaño del grupo y la disposición de las mesas en el aula es un factor que influye sobre la falta de participación entre estudiantes considerados “pasivos”, pero que no reduce la participación de aquellos que son considerados “activos” (aunque la definición de estos dos grupos no está muy desarrollada)<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Uno de los factores que más se han investigado a este respecto es la relación entre el tamaño del grupo y el desempeño académico o grado de “éxito escolar” por parte de alumnos de secundaria, que ha sido estudiado extensivamente en EEUU desde principios del siglo XX hasta la actualidad (véase García, 2016, pp. 16-17 para consultar las contribuciones más reseñables a este respecto).

<sup>59</sup> El tamaño del grupo-clase puede influir no solo sobre la *cantidad*, sino también sobre la *calidad* de la interacción. A este respecto cabe mencionar estudios hechos no en contextos educativos presenciales, sino sobre interacción en línea, que analizan no solo el número de intervenciones en foros, sino la complejidad argumentativa del contenido de esas intervenciones. Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) proponen un modelo de análisis de intervenciones que las categoriza de menos a más complejas:

- Nivel I: Expresar acuerdo o una opinión personal ante el tema de discusión
- Nivel II: Expresar desacuerdo o plantear preguntas a otros participantes
- Nivel III: Negociar con otros el significado de términos utilizados
- Nivel IV: Comparar el conocimiento creado con otras fuentes o con opiniones propias
- Nivel V: Resumir y aplicar el conocimiento creado colectivamente.

En una investigación posterior, Khalsi (2013) constata que, en un foro en línea con más participantes tienden a predominar operaciones más simples (Nivel I), mientras que cuando el número de participantes es menor, se dan más operaciones complejas (de Nivel II, III, IV y V). Estos resultados, por hacerse con volúmenes de participantes mucho mayores que los nuestros y darse en contextos muy diferentes, no pueden ser extrapolables a nuestra investigación, pero merecen ser investigados en contextos educativos.

A la vista de lo observado en esta y en otras investigaciones, podemos afirmar que el tamaño del grupo clase sí puede constituir un factor que determine, tanto el tipo de interacción, como la variedad de prácticas críticas que los aprendientes llevan a cabo y que, en ese sentido, cuanto mayor sea el número de estudiantes en clase, más limitados pueden llegar a ser tanto la interacción como los discursos críticos de los estudiantes<sup>60</sup>.

## 7.4 Hacia un nuevo ciclo de acción educativa

Después de haber contrastado nuestros datos con otros estudios y antes de avanzar las conclusiones de nuestra investigación, queremos retomar uno de los objetivos de esta tesis, íntimamente relacionado con nuestro enfoque metodológico: el de avanzar propuestas prácticas que puedan ser útiles para la comunidad educativa de ELE.

Recordemos que esta tesis no se plantea únicamente como una investigación académica, sino como un proyecto de investigación-acción educativa, y que, en consecuencia, está encaminada a “mejorar la racionalidad y la justicia de [...] [las] propias prácticas sociales y educativas” de los profesionales (Kemmis, 1984), y, en concreto, de esta docente-investigadora. Por la extensión de nuestra investigación y las características de la intervención, no ha sido posible dividir nuestra intervención en ciclos discretos de planificación, acción, observación, reflexión, para volver a iniciar otro nuevo ciclo de acción. Pero aprovechamos este momento de análisis de datos, para avanzar un nuevo plan de acción educativa, orientado a identificar y subsanar las limitaciones que tuvo nuestro proyecto de intervención docente, de cara a un futuro ciclo de enseñanza-aprendizaje en aulas:

- Nuestro análisis de datos pone de manifiesto que es necesario entrenar a los aprendientes-lectores en la capacidad de *personalizar a los autores* de los textos que leen. Aunque nuestra propuesta ha conseguido que los aprendientes desarrollasen discursos muy críticos, no ha tenido tanto éxito a la hora de habituarles a identificar a las personas que escriben como agentes sociales situados con intereses propios. Por ello, en el futuro, esta docente deberá

---

<sup>60</sup> No es el único factor que puede influir sobre la participación y prácticas críticas: reconocemos que las instrucciones diferentes que recibieron los dos grupos en las discusiones que analizamos pueden haber contribuido a que los aprendientes de GG desarrollaran menos prácticas críticas, aunque sigue sin explicar por qué los participantes de GP sí desarrollaron más e interactuaron más entre sí.

investigar cómo diseñar e incorporar actividades en el aula de lectura que preparen a los aprendientes de ELE para ello.

- También es recomendable *prestar atención a ciertos géneros discursivos* y desarrollar actividades específicas que entrenen una mirada crítica a la hora de leerlos; esta investigación muestra cómo, específicamente, los textos publicitarios (encubiertos o no) merecen un tratamiento especial en el aula, así como aquellos otros géneros que ocultan la voz autorial, sobre todo cuando los aprendientes están acostumbrados a usarlos de manera más instrumental como fuentes de información (como sus libros de texto, por ejemplo).
- En el curso de lectura que se ha implementado se ha tendido a ofrecer los textos en formato electrónico y con capturas de pantalla, y no accediendo a los textos en sus páginas web de origen directamente. Esta decisión, fundamentada en limitaciones logísticas, ha provocado que los textos se leyesen fuera de su contexto original y ha dificultado el que los aprendientes se familiarizasen con rasgos de la publicación y del paratexto en línea. En futuras intervenciones en el aula de lectura, por el contrario, será *necesario leer los textos en sus soportes originales*, en la medida en que esto sea posible.
- Constatamos, en la línea de investigaciones anteriores, el impacto positivo que tiene leer en el aula *textos cercanos a los intereses* de nuestros aprendientes, por lo que, en futuros proyectos docentes, esta docente intentará seguir incorporando esos intereses y gustos tanto como sea posible al aula de lectura. A este respecto, conviene resaltar las ventajas de dejar que sean los propios estudiantes los que elijan sus textos, ya que producen discursos más críticos cuanto más se sienten interpelados por lo que leen. No obstante, tendrá que tener en cuenta las dificultades que pueden encontrar los alumnos para regular el grado de dificultad de los textos que eligen, y deberá encontrar estrategias o instrumentos para facilitarles la labor de selección.
- A pesar de la importancia que tiene acercar los intereses de los aprendientes al aula, nos gustaría concluir indicando que ello no debería ser óbice para *introducir temas nuevos* para ellos, que pueden enriquecer y ampliar sus marcos de conocimiento y ofrecer campos en los que seguir entrenando su capacidad de leer críticamente. Aunque, en esta investigación, la lectura del discurso sobre



inmigración fue la que menos prácticas críticas generó, consideramos que eso no debería implicar el destierro de todo texto que trate sobre temas desconocidos para los aprendientes; por el contrario, estos temas novedosos pueden suponer un terreno fértil que permitirá a nuestros estudiantes no solo ampliar sus conocimientos culturales, sino también agudizar su mirada crítica.

Esta docente-investigadora espera que el plan de acción que avanza nuestro trabajo, junto con estas modificaciones, puedan servir de ayuda a otros miembros de la comunidad educativa que estén interesados en seguir profundizando en el entrenamiento de la literacidad o mirada críticas de sus aprendientes.



## 8 CONCLUSIONES

Estudios e investigaciones previas, mencionados en los primeros capítulos, han intentado responder a cómo desentrañar la ideología y los intereses que subyacen a los textos que leemos. Sin embargo, cómo lograr ese desentrañamiento crítico va más allá de una inquietud académica o exclusiva del campo educativo: poder leer críticamente es un factor clave que trasciende las necesidades de aprendientes y educadores, y, como señalaban Lankshear y Knobel, forma parte de las actividades que todos los ciudadanos deberíamos poder llevar a cabo para ejercer una “ciudadanía activa” (Lankshear y Knobel, 1997).

Al mismo tiempo, aunque exceda los límites de la investigación en educación y en ELE, el cómo leer la ideología también llega a estos campos, y se refleja en numerosas investigaciones. En los primeros capítulos de esta tesis se ha hecho un repaso de esas investigaciones, que, desde ámbitos diversos (didáctica de L1 en primaria, secundaria y educación superior, aprendizaje de L2 y ELE), intentan elucidar cómo interpretan críticamente nuestros estudiantes los textos, y cómo los docentes pueden desarrollar prácticas educativas que alienten ese tipo de lectura (Martí, 2008; Santiesteban *et al.*, 2016; Gasca, 2010; Cassany *et al.*, 2008; Murillo, 2009).

Esta tesis se alinea con esos estudios previos, y aspira a hacer algunas aportaciones al conocimiento generado por sus autores en torno al aprendizaje de la lectura y literacidad críticas. En ese sentido, la primera de nuestras contribuciones espera ser la de insuflar una perspectiva esperanzadora, tanto para los investigadores como para los profesionales que estén interesados en la didáctica de la literacidad crítica y el análisis crítico del discurso: en estos campos abundan propuestas didácticas inspiradoras, pero sus investigaciones constatan con frecuencia las carencias y limitaciones de los aprendientes a la hora de interpretar críticamente los discursos que leen. Otros trabajos ponen de manifiesto, en concreto, las dificultades que parecen experimentar los aprendientes de origen chino o asiático a este respecto (Cortazzi y Jin, 1996; Paton, 2005). Nuestros datos también confirman la existencia de retos y áreas en las que se puede profundizar la práctica de una mirada crítica por parte de los alumnos, pero confirma de manera indiscutible que estos

son capaces de desarrollar esa mirada escéptica en las prácticas letradas en las que se involucran. En otras palabras, es posible (y deseable) entrenar esa mirada para hacer de los aprendientes de lenguas lectores críticos y “ciudadanos activos”. Con respecto a las supuestas dificultades de los aprendientes sinohablantes, esta investigación se enmarca entre otras que muestran irrefutablemente que estos estudiantes pueden leer críticamente textos y adoptar actitudes cuestionadoras (Ko, 2010; Kuo, 2009) y confirma que los aprendientes chinos, en condiciones propicias, pueden adaptarse a un contexto de “cultura pequeña” (Tian y Low, 2011, p. 10) y adoptar actitudes activas y críticas en el aula.

Además de intentar persuadir de lo factible de la labor docente, esta tesis aspira a profundizar en los instrumentos investigativos que se vienen utilizando para analizar y describir la entidad amplia y, en ocasiones, indeterminada, que se ha denominado, desde distintos campos, como “lectura crítica”, “literacidad crítica” o “mirada crítica”. Aunque ya hemos explicado previamente los motivos por los que nos alineamos más de cerca con el campo de la literacidad crítica, consideramos que una de las aportaciones de esta tesis radica en proponer un desgranamiento de esa literacidad (o lectura, o mirada) crítica en distintos ítems más concretos que puedan permitir un análisis más detallado en la investigación desde distintas perspectivas, y a los que hemos llamado “prácticas críticas de literacidad”. Mientras que, en estudios anteriores (Kuo, 2009; Ko, 2010), el análisis de lo que los aprendientes-lectores hacen está marcado por un análisis del contenido apegado al discurso de los participantes, esta investigación espera avanzar un sistema de clasificación que permita analizar discursos diversos producidos en contextos de lectura diferentes para poder contrastar y establecer vínculos entre investigaciones independientes, y así poder seguir avanzando en nuestros conocimientos compartidos sobre cómo leen la ideología de los textos los aprendientes de lenguas.

Pero el propósito de esta tesis no consistía únicamente en proponer un sistema de categorías de análisis, sino en aplicarlo para elucidar el papel que ciertas variables pueden tener a la hora de facilitar u obstaculizar la interpretación crítica por parte de los aprendientes de ELE. En este sentido, nuestro trabajo comparte objetivo con el de Ko (2010), que analiza cómo el nivel de dominio de L2, las experiencias educativas previas o las identidades como aprendientes de un grupo de estudiantes de inglés condicionan sus discursos sobre los textos que leen en un curso universitario que parte de los principios de la literacidad crítica. Esta tesis ha intentado complementar esa visión, centrándose en la investigación de factores que dependen en menor grado del perfil individual de cada

aprendiente, y así hemos querido responder a cómo influyen sobre las prácticas críticas el género discursivo de los textos que leen, el hecho de que elijan ellos o no los textos de lectura, y el tamaño del grupo-clase. A continuación, presentamos las posibles respuestas que han emergido del análisis y discusión de nuestros datos.

## 8.1 Papel del género discursivo en literacidad crítica

El análisis y discusión de los discursos escritos de nuestros participantes nos permite avanzar ahora una respuesta a nuestra primera pregunta de investigación, es decir “¿Afecta el género discursivo al tipo de prácticas de literacidad crítica que llevan a cabo los aprendientes?”. Nuestro análisis permite aventurar que, en efecto, el género discursivo de ciertos textos ha cumplido un papel en la interpretación crítica de los mismos; en concreto, nuestros datos apuntan a que ciertos rasgos de los libros de texto y de los publireportajes pueden obstaculizar la identificación de la voz e intereses de sus autores por parte de los lectores.

Sin embargo, durante el análisis, han emergido otras variables que nuestra pregunta de investigación inicial no contemplaba, y que influyeron sobre las prácticas críticas de los aprendientes tanto o más que el género discursivo de los textos. Entre estos factores hemos identificado las siguientes:

- Las *prácticas letradas previas* de los aprendientes: además de los rasgos intrínsecos de los géneros discursivos, las prácticas letradas en las que los estudiantes se han involucrado antes de la lectura determinan su familiaridad con las prácticas discursivas en las que se les pide tomar parte en el aula. Vemos cómo en el caso de los cuentos infantiles o de los manuales de ELE los aprendientes demuestran más facilidad para interpretar logradamente ciertos aspectos del contexto de publicación, y para leer críticamente algunos de sus discursos. Aunque no podemos demostrar que ambas prácticas estén relacionadas, es cierto que aquellos géneros menos conocidos para los estudiantes (como la réplica del debate) generan prácticas menos críticas, por lo que podemos concluir que no solo los rasgos intrínsecos de los géneros discursivos influyen sobre la actitud crítica de sus lectores, sino también su grado de experiencia individual en el uso de cada uno de ellos.

- El *momento del curso* y la instrucción recibida: en la misma línea de lo anterior, no solo influyen las experiencias letradas que los estudiantes traen al aula antes de la acción docente, sino también las que van incorporando durante el curso de la instrucción. Aunque nuestra investigación no se planteaba el objetivo de demostrar la eficacia en términos didácticos de nuestra intervención docente, resulta indudable que se produjo progreso en la capacidad de los participantes para desarrollar determinadas prácticas críticas, como la identificación de rasgos formales de géneros discursivos en línea (*Pt1.2*) o el cálculo de los efectos sociales de los textos (*Ps2*), algo que podemos achacar a las repetidas ocasiones en que se les permitió practicar esas actividades críticas a lo largo del curso.
  
- La *familiaridad de los aprendientes con los temas* de los textos: al margen de la tipología y estructura textual de cada texto, el tema sobre el que trata cada uno de ellos tiene un gran impacto sobre la capacidad de los aprendientes para llevar a cabo prácticas críticas, como ya han apuntado investigaciones previas (Jones, 2005; Stapleton, 2001; Tian y Low, 2011). Aunque entendemos que el tema de un texto está hasta cierto punto limitado por el género discursivo de este, lo mencionamos como un factor aparte, ya que no se trata de que ciertos temas provoquen universalmente más respuestas críticas, sino de que (como en el caso anterior) los conocimientos e intereses previos de los estudiantes pueden favorecer que reaccionen de manera más escéptica o cuestionadora ante ciertos textos y no ante otros.
  
- La *comprensibilidad* del texto: de nuevo, este factor es independiente del género discursivo, aunque podríamos argumentar que ciertos géneros discursivos tienden a ser más lingüísticamente complejos que otros y, por lo tanto, menos comprensibles. En cualquier caso, nuestros datos parecen confirmar otros estudios anteriores, en tanto en cuanto los textos que resultan menos comprensibles para los estudiantes (la réplica en el debate político, o las críticas de cine) son también los que generan prácticas menos críticas.

En definitiva, podemos confirmar que *el género discursivo de los textos afecta a las prácticas críticas* que los aprendientes llevan a cabo; pero que ese efecto se da *en combinación con otros factores* diferentes, como las experiencias letradas previas de los

lectores, su grado de familiaridad con los temas y géneros, y su capacidad para comprender el texto a un nivel lingüístico. En esta investigación ha resultado muy difícil aislar estas variables entre sí, pero futuras investigaciones podrían profundizar sobre estas cuestiones, e intentar estudiarlas por separado, como explicamos más adelante.

## 8.2 Selección de textos y literacidad crítica

Con respecto a nuestra segunda pregunta de investigación, “¿Se dan prácticas críticas diferentes cuando son los aprendientes mismos lo que eligen los textos de lectura, por oposición a los profesores?”, podemos responder que sí, aunque con algunas matizaciones.

De hecho, como avanzamos en el capítulo anterior, la distribución de prácticas textuales, personales y sociales es muy similar a las que se observan en la lectura de otros textos propuestos por la profesora, aunque, como ya dijimos, esto puede deberse a la influencia de una instrucción muy cerrada. Asimismo, otro aspecto que no se vio afectado por la capacidad de elegir los textos fue que, en estos, los participantes vuelven a hacer una lectura despersonalizada que no tiene en cuenta el contexto de publicación ni los intereses de los autores.

Sin embargo, al margen de estos elementos de continuidad, cuando los participantes tienen la posibilidad de seleccionar los textos de lectura, se ponen de manifiesto algunos comportamientos y prácticas distintivos, que no emergen cuando la profesora propone las lecturas, o lo hacen de manera menos acentuada:

- Constatamos la *producción de discursos muy críticos*, no tanto ante los textos, sino ante las prácticas sociales que parecen reflejadas en ellos (*Ps3*), especialmente cuando las lectoras perciben divergencias de opinión entre sus posicionamientos y los de los autores de los textos. Esta reacción cuestionadora puede deberse en gran medida al hecho de haber sido capaces de elegir los textos, y, en consecuencia, a haber podido seleccionar temas que les interesan y por los que se sienten interpeladas, lo que incrementaría su capacidad para reaccionar críticamente. Esto confirmaría los resultados mencionados anteriormente, y los de Jones (2005), y Tian y Low (2011), que abogan por la introducción de temas

cercanos a la experiencia e intereses de los estudiantes para desarrollar su pensamiento crítico.

- Al mismo tiempo, observamos que ese mismo *posicionamiento crítico puede interferir negativamente en la comprensión* de los significados literales e implícitos de los textos; es decir, cuando el tema del texto les interpela más, existe el riesgo de que los lectores proyecten sus propias opiniones sobre aquel, en detrimento de una comprensión ajustada de lo que realmente dice o sugiere, aunque, como explicamos más adelante, serían necesarios otros estudios que confirmasen esta observación.
- Dar libertad a los estudiantes para elegir los textos entraña otro riesgo: el de que *no regulen de manera adecuada el grado de complejidad lingüística* y que seleccionen textos que les resulten demasiado difíciles o incomprensibles, como ocurrió con algunos de nuestros participantes. Esto conduce a estrategias de evitación, como que desarrollen discursos críticos no sobre los textos en sí, sino sobre los temas amplios de los que tratan. Este fenómeno nos indica que los aprendientes necesitan ayuda y andamiaje a la hora de orientar su búsqueda y selección de textos, y que la variable de la complejidad lingüística asociada a ciertos géneros discursivos debe ser tomada en cuenta a la hora de plantear este tipo de actividades en el aula, como desarrollamos más adelante.

### 8.3 Tamaño del grupo-clase y literacidad crítica

Al igual que el género discursivo y la selección de textos, el tamaño del grupo en el que se produce la instrucción también parece afectar al tipo de prácticas de literacidad crítica que los aprendientes llevan a cabo en el aula. En la línea de estudios anteriores (Moradi *et al.*, 2012; Yusof *et al.*, 2012), constatamos que cuanto menor es el número de estudiantes en el aula, más activa es su participación, y esto repercute en las prácticas de literacidad crítica: cuando la participación es más libre, emergen discursos críticos más variados y menos constreñidos por las instrucciones.

No obstante, estas prácticas críticas que emergen libremente consisten exclusivamente en el establecimiento de relaciones personales con lo leído o comentado por otros, y, como veíamos, ese uso de recursos propios no siempre está al servicio del desarrollo de discursos críticos, sino también de la perpetuación y refuerzo de mensajes estereotipados.



De ahí que, aunque no tenga estrictamente que ver con el tamaño del grupo, el análisis de nuestros datos nos permite cuestionar nuestra idea inicial de que la conexión personal con los textos suponga en sí una práctica crítica de literacidad, y apunta a la necesidad de ofrecer instrucción específica que anime a los aprendientes a distanciarse y cuestionar estereotipos prevalentes en el discurso dominante.

Así pues, podemos concluir que el desarrollo de la literacidad crítica y, por ende, de una mirada que cuestione la ideología de los textos que se leen en el aula de ELE, se ve influida por factores diversos, tanto relacionados con los textos mismos (como el género discursivo), como con rasgos propios del contexto educativo y la dinámica de clase. Pero, antes de detallar las líneas de investigación futuras que permitirían seguir avanzando en nuestro conocimiento sobre estos factores, queremos avanzar unas reflexiones transversales que han escapado al alcance de nuestras preguntas de investigación, y que, sin embargo, guardan una estrecha relación con nuestro objeto de estudio.

## 8.4 Hacia una literacidad crítica: reflexiones transversales

Durante el análisis y discusión de nuestros datos, ha emergido una imagen más compleja de cómo es la interpretación crítica de los aprendientes y de los factores que influyen en su comprensión de los textos. Estas observaciones nos permiten acceder a una visión más completa sobre nuestro tema de estudio, y arrojan luz sobre factores que no estaban enfatizados en las preguntas de investigación, por lo que las presentamos a continuación.

### 8.4.1 Actitudes críticas de los aprendientes: una valoración general

Dejando de lado las tres variables que han articulado nuestras preguntas de investigación (género discursivo de los textos, capacidad de elección sobre estos y tamaño del grupo clase), observamos que los participantes leen críticamente los textos: cuestionan y reaccionan de manera articulada ante los puntos de vista que no comparten, pueden relacionarlos con sus experiencias y, a lo largo del curso, se observa un progresivo dominio de ciertos aspectos de las prácticas discursivas.

Sin embargo, si bien demuestran posicionamientos personales fuertes en ocasiones, también es cierto que apenas conciben al autor o medio de publicación como posicionados socialmente, ni se interrogan por sus intereses. En otras palabras, si cuestionan a un autor, se limitan a contrastar puntos de vista individuales (sus “yoes” subjetivos en oposición al “yo” del autor), sin ubicar esos puntos de vista ni los textos dentro de contextos sociales vertebrados por relaciones de poder desiguales.

Lewison *et al.* (2002) ya constataban las dificultades a las que se enfrentan los docentes a la hora de animar a los aprendientes lectores a trascender la dimensión personal para llegar a la dimensión social de la lectura crítica:

Con frecuencia es difícil para los profesores ir más allá de respuestas personales o psicológicas a los textos y experiencias. [...] aspiramos a salir de lo personal para interrogar cómo los sistemas sociopolíticos y las relaciones de poder modelan percepciones, respuestas y acciones (Lewison *et al.*, 2002, p. 383)

De hecho, esta dimensión personal y ese establecer conexiones personales, en lectores de corta edad, puede llegar a ser también contraproducente, como analizaba Jones (2013, p. 204) en su estudio etnográfico sobre la lectura en un aula de primaria, en el que alumnas de siete años no leían críticamente libros en clase, sino que, en su lugar, “construían ficciones sobre sus propias vidas, incorporando temas de los libros como una manera de alinearse con el texto”.

En un análisis que guarda ciertos paralelismos con el nuestro, esta autora apunta a dos posibles razones que intervienen y explican este tipo de lecturas acríticas: por un lado, elementos del *género discursivo* de estos libros infantiles, y, por otro las *prácticas letradas* escolares en las que se insertan esos textos.

En primer lugar, según Jones, los textos de lectura que se les facilitan a los niños en la escuela “invitan a una aceptación tácita por parte de los niños lectores de las imágenes culturales particulares sobre la infancia que contienen” (Baker y Freebody, 1989, p. 135, citado en Jones, 2013, p. 205). Pero, además de esta invitación intrínseca a los textos, las prácticas letradas escolares o la cultura lectora en la que están inmersos los aprendientes es una en la que “los textos y especialmente los textos convencionales (*mainstream*) no eran cuestionados o criticados, sino, tal vez, percibidos como ideales sociales” (*ibídem*, p. 204).

Estas reflexiones guardan relevancia de cara a esta investigación: en el caso de nuestros seis participantes, su posicionamiento personal no es necesariamente acrítico, y en sus lecturas de la entrada de blog, no se alinearon en absoluto con los presupuestos del texto, sino que se enfrentaron fuertemente a estos, partiendo de sus experiencias personales.

Sin embargo, también es cierto que, en otras ocasiones, su posicionamiento personal sí sirvió para reforzar discursos dominantes y estereotipados (como en la discusión oral *DOr4*). Incluso cuando sus posicionamientos no son acríticos, siguen sin trascender la dimensión personal subjetiva, ni se traducen en una crítica del contexto social en el que se producen los textos, ni en una ubicación de sus autores como sujetos posicionados socialmente.

#### 8.4.2 Dificultades para identificar las ideas de los textos

Para terminar, el análisis de nuestros datos llama la atención sobre un fenómeno que se dio con bastante frecuencia, y fue la incapacidad de algunos aprendientes para identificar las ideas de los textos, o sus significados implícitos. A estas dificultades, que son comprensibles en cualquier aula, y más en las de lenguas segundas, contribuyeron algunos factores predecibles, y otros que lo fueron menos.

Entre los motivos predecibles podemos mencionar el de la complejidad lingüística de los propios textos (como la réplica en el debate político), y la falta de conocimientos previos por parte de los aprendientes sobre los temas; tanto una como otra afectaron, como era de esperar, a la comprensibilidad de los textos.

Pero, además de estos, de nuestros datos emerge un tercer factor que parece obstaculizar la comprensión de las ideas de los autores, y es el posicionamiento fuerte del propio lector, que, como vimos en las actividades que diseñaron nuestros participantes (*ActGP* y *ActGG*), puede hacer que no logren interpretar las intenciones e ideas de los autores y que, en su lugar, proyecten sus propios puntos de vista sobre el texto. Este comportamiento puede resultar familiar o intuitivo para cualquier profesor, pero no ha sido posible encontrar investigaciones que estudien este o fenómenos parecidos, por lo que futuros trabajos podrían investigar esta cuestión, como avanzamos en el apartado siguiente.

De hecho, no es esta la única limitación de nuestra investigación. Nuestros resultados se han visto limitados, entre otros factores, por el hecho de emerger de una investigación-acción en la que la docente-investigadora no puede dar cuenta de muchos de los fenómenos que se dan dentro y fuera del aula y que pueden influir sobre el modo como los aprendientes se aproximan a los textos que leen. Por ello, sería beneficioso que otras investigaciones (etnográficas, lingüísticas, pedagógicas) siguiesen profundizando sobre esos fenómenos, desde aproximaciones metodológicas diversas, tal y como explicamos a continuación.

## 8.5 Futuras líneas de investigación

En nuestro análisis hemos podido constatar cómo ciertos textos (como el cuento infantil, o la entrada de blog) generan discursos críticos y articulados en los que los participantes pueden identificar y posicionarse ante la ideología del texto, mientras que ese posicionamiento y distancia crítica están ausentes en sus lecturas de otros textos. Solo podemos conjeturar que ese posicionamiento crítico puede deberse a una combinación de factores, como los rasgos del género discursivo, el tema sobre el que tratan, o las experiencias letradas previas de los aprendientes; pero no podemos afirmar con certeza cuánto peso tiene cada uno de estos factores sobre la adopción de prácticas críticas por parte de nuestros aprendientes. Por ello, sería deseable que, en futuros trabajos que contemplen la intersección entre género discursivo y literacidad crítica, se pudiese aislar de manera más sistemática alguna de las variables, por ejemplo, proponiendo la lectura de textos que, perteneciendo a distintos géneros discursivos, compartan unidad temática.

Igualmente, es necesaria más investigación que se centre exclusivamente sobre la dimensión del género discursivo, para profundizar sobre cómo afecta este en sí (más allá de las experiencias particulares de los aprendientes) sobre la capacidad de los textos de ser interpretados críticamente, y, en ese sentido, investigaciones lingüísticas detalladas sobre cómo ciertos rasgos formales pueden visibilizar o hacer más opaca la presencia de los autores (y de sus intenciones o ideología) en determinados géneros discursivos facilitaría esta labor.

También hemos especulado con la posibilidad de que las experiencias letradas previas de nuestros aprendientes determinen su familiaridad con los géneros discursivos y los temas

de lectura, y con que esa familiaridad influya sobre su adopción de prácticas y miradas críticas sobre los textos. Aunque no era el objetivo de esta investigación hacer estudios de caso individuales, el desarrollo de investigaciones cualitativas de corte etnográfico que exploren en profundidad el perfil letrado de los aprendientes y sus prácticas en el aula de lectura podrían ampliar y profundizar nuestra comprensión sobre este asunto.

Esa perspectiva holística que ofrece el análisis etnográfico podría arrojar luz también sobre uno de los fenómenos que observamos en el análisis de nuestros datos: la extendida tendencia de nuestros participantes a confiar en el autor como figura de autoridad, especialmente en el caso del discurso pronunciado por un líder político. En el capítulo precedente apuntamos a que la posición de poder de este autor puede influir sobre la confianza que los lectores depositan en él como generador de conocimiento fiable, pero nuestros datos son insuficientes para poder confirmar o desmentir esta hipótesis. Una investigación de corte etnográfico que tuviese en cuenta las prácticas letradas de aprendientes en un contexto social similar, dentro, y sobre todo fuera del aula, y que contemplase el contexto político y social amplio en el que tiene lugar la formación en ELE podría arrojar resultados más concluyentes sobre el modo como interactúan las prácticas letradas institucionales educativas con otras prácticas letradas vernáculas relacionadas con el consumo de discursos pronunciados desde posiciones de autoridad.

Por último, más estudios realizados desde el campo de la psicología educativa podrían ayudar a confirmar o desmentir algunas de nuestras observaciones sobre el papel que el posicionamiento fuerte que los lectores adoptan al leer puede llevarles a forzar sentidos en los textos que leen, a dificultar por tanto su comprensión de los significados e intenciones subyacentes a estos, y, en definitiva, a llevar a cabo una auténtica interpretación crítica.



## BIBLIOGRAFÍA

Alemán Benítez, J. (2013). *Estereotipos y tópicos en el aula de ELE. Propuesta didáctica*. Trabajo final de máster, Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

Aliagas Marín, C. (2011). *El desinterés lector adolescent. Estudi de cas de les practiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

Aliagas, C., López Ferrero, C. y Martí, F. (2008). Libros de texto y perspectiva crítica. Sin publicar.

Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53. Disponible en <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/291> [2019, 3 de julio].

Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31, 9-37.

Aznar Bertolín, J. (2013). *Competencia crítica para inmigrantes no alfabetizados*. Trabajo final de máster, Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-11-juan-aznarbertolin.pdf?documentId=0901e72b81cbbfed> [2019, 3 de julio].

Baker, C. y Freebody, P. (1989). *Children's First School Books*. Cambridge: Basil Blackwell, Inc.

Bakhtin, M. (1934-1935). Discourse in the novel. En M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1952-1953/1979). El problema de los géneros discursivos. En M. Bakhtin, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.

Ballard, B. y Clanchy, J. (1991). *Teaching Students from Overseas: A Brief Guide for Lectures and Supervisors*. Melbourne: Longman Cheshire.

Barceló Morte, L. (2006). Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004. Trabajo final de máster, Universidad de Barcelona, Barcelona. Disponible

en [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2Semestre/ BARCELO-M.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2Semestre/BARCELO-M.html) [2019, 3 de julio].

Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-79.

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004): La literacidad entendida como práctica social (Trad. C. Zapata-Vial). En V. Zavala, M., Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú (Original en inglés, 1998).

Barton, D., Hamilton, M., e Ivanic, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge.

Bergmann, J. y Luckmann, T. (1995). Reconstructive Genres of Everyday Communication. En U. M. Quasthoff (Ed.), *Aspects of Oral Communication* (pp. 289-304). Berlin, Nueva York: De Gruyter.

Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. Londres: Continuum.

Bond, G.L., y Wagner, E.B. (1966). *Teaching the child to read*. Nueva York: Macmillan.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción*. París: Minuit.

Bromme, R., Kienhues, D., y Stahl, E. (2008). Knowledge and epistemological beliefs: An intimate but complicated relationship. En M.S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 423-441). Nueva York: Springer.

Buyse, K., Garrido, P., Martínez, A., Martínez, M., Moreno, T., Murillo, N., Rosales, F. y Salamanca, P. (2017). *Campus Sur. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Candy, L. (2006). Practice-based Research: a guide. *Creativity and Cognition*. Disponible en: <https://www.creativityandcognition.com/resources/PBR%20Guide-1.1-2006.pdf> (2019, 3 de julio).

Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cassany, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.



Cassany, D, Cortiñas, S., Hernández, C. y Sala, J. (2008). Llegir la ideologia: la realitat i el disseny. *Temps d'educació*, 34, 11-28.

Cervetti, G., Pardales, M. y Damico, J. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, 4(9). Disponible en <http://www.readingonline.org/articles/artindex.asp?HREF=/articles/cervetti/ndex.html> (2019, 3 de julio).

Chen, J. (1990). *Confucius as a teacher*. Pekín: Foreign Languages Press.

Chen, Y. y Yang, D. Y. (2018). The Impact of Media Censorship: Evidence from a Field Experiment in China. Disponible en [https://stanford.edu/~dyang1/pdfs/1984braveneworld\\_draft.pdf](https://stanford.edu/~dyang1/pdfs/1984braveneworld_draft.pdf) (2019, 3 de julio).

Chien, Y-S. (2012). Análisis contrastivo de los marcadores condicionales del español y del chino. *MarcoELE*, 14, 1-37. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152422016.pdf> (2019, 3 de julio).

Comber, B. (2001). Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a “new” research agenda. En B. Comber y A. Simpson (Eds), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 271–282). Nueva Jersey: Erlbaum.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (2019, 3 de julio).

Consejo de Europa (2018). *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Autor. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (2019, 3 de julio).

Corey, S. (1953). *Action Research to improve School Practices*. Nueva York: Columbia University.

Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). Cultures of learning: Languages classrooms in China, en H. Coleman (Ed.) *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge: Cambridge University Press.

Cortés Moreno, M. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *Monográficos SinoELE*, 10, 173-208.

Cots, J. M. (2006). Teaching with an attitude: critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal* 60(4), 336-345.

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Emerson, R. M. (Ed.) (1983). *Contemporary field research*. Boston: Little, Brown.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Nueva York: Longman.
- Fairclough, N. (1992a). *Critical Language Awareness*. Nueva York: Longman.
- Fairclough, N. (1992b). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Fowler, R, Hodge, R. y Trew, T. (1979). *Language and Control*. Londres: Routledge.
- Fox, H. (1994). *Listening to the World*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum.
- García, C. N. (2016). *Effects of Class Size on Teaching Middle School English Language Learners*. Trabajo final de máster, Dominican University of California, Estados Unidos. Disponible en <https://scholar.dominican.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1237&context=masters-theses> (2019, 3 de julio).
- Gasca, M. A. (2010). Desarrollo de la literacidad crítica en internet en estudiantes mexicanos de bachillerato. En J. M. Pérez Tornero (Coord.), *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Disponible en <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/publicaciones/comunicaciones-alfabetizacion-mediatica-y-culturas-digitales> (2019, 3 de julio).
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (3ª ed., 2008). Nueva York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Ghahremani-Ghajar, S. y Mirhosseini, S. (2005). English class or speaking about everything class? Dialogue journal writing as a critical EFL literacy practice in an Iranian high school. *Language, Culture and Curriculum*, 18, 286-299.
- Goody, J. (1968). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1986). *The Logic of Writing and the Organisation of Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1987). *The Interface Between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Graesser, A., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Green, C. F., Christopher, E. R. y Lam, J. K. M. (2000). The incidence and effects on coherence of marked themes in interlanguage texts: a corpus-based enquiry. *English for Specific Purposes*, 19(2): 99-113.
- Gu, Q. y Schweisfurth, M. (2006). Who Adapts? Beyond Cultural Models of ‘the’ Chinese Learner. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 74-89
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. y Anderson, T. (1997). Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing. *Educational Computing Research*, 17, 397-431.
- Hagood, M. (2002). Critical Literacy for Whom? *Reading Research and Instruction Spring*, 41 (3), 247-266.
- Heath, S. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20 (2), 237–264.
- Huang, S. Y. (2011). ‘Critical literacy helps wipe away the dirt on our glasses’: Towards an understanding of reading as ideological practice. *English Teaching Practice and Critique*, 10 (1), 140–164.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia. Volumen B1-B2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Jiang, X. (2011). Challenges for college-level learners of academic English writing in China. En M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen y D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the Tenth Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 95-100), Miami: Florida International University. Disponible en [http://coeweb.fiu.edu/research\\_conference/](http://coeweb.fiu.edu/research_conference/) (2019, 3 de julio).
- Jie, S. (2012). *El artículo en la enseñanza de ELE: estudiantes de origen chino*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Jones, A. (2005). Culture and context: Critical thinking and student learning in introductory macro- economics. *Studies in Higher Education*, 30(3), 339–354.

Jones, S. (2013). Critical literacies in the making: Social class and identities in the early reading classroom, *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 197-224. Disponible en <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468798411430102> (2019, 3 de julio).

Jungermann, H., Pfister, H. R., y Fischer, K. (1996). Credibility, information preferences, and information interests. *Risk Analysis*, 16, 251–261.

Kaplan, R. (2001). Cultural thought patterns in inter-cultural education. En T. Silva y P. Matsuda (Eds.), *Landmark essays on ESL writing* (pp. 11-25), Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kardash, C.M. y Scholes, R.J. (1996). Effects of pre-existing beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, 260–271.

Kemmis, S. (1984). *A point-by-point guide to action-research for teachers*. Victoria: Deakin University.

Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen y T. N. Postlethwaite: *Enciclopedia Internacional de la Educación. Volumen 6* (pp. 3330-3337), Barcelona: Vicens-Vives/MEC.

Khalsi, I. (2013). The effect of language complexity and group size on knowledge construction: Implications for online learning. *Applied Research on English Language*, 2(1): 69-76. Disponible en <https://doaj-org.sare.upf.edu/article/c238144b16204982866df1c92a6df9ad> (2019, 3 de julio).

Ko, M-Y. (2010). *Critical Literacy Development in a College-Level English Reading Class in Taiwan*. Tesis doctoral, Indiana University, Estados Unidos. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED514301> (2019, 3 de julio).

Ko, M-Y. (2013). Critical Literacy Practices in the EFL Context and the English Language Proficiency: Further Exploration. *English Language Teaching*, 6(11). Disponible en <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/31104> (2019, 3 de julio).

Ko, M-Y y Wang, T-F. (2013). EFL Learners' Critical Literacy Practices: A Case Study of Four College Students in Taiwan. *Asia Pacific Edu Res*, 22(3), 221-229.

Kuo, J. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 10 (4): 483-494. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/227093543\\_Critical\\_literacy\\_and\\_a\\_picture-book-based\\_dialogue\\_activity\\_in\\_Taiwan](https://www.researchgate.net/publication/227093543_Critical_literacy_and_a_picture-book-based_dialogue_activity_in_Taiwan) (2019, 3 de julio).

Lake, J. (2004). Using 'on the contrary': the conceptual problem for EAP students. *ELT Journal* 58(2), 137-144.

- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*. Philadelphia: Open University Press.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (1997). Chapter 6. Critical Literacy and Active Citizenship, en S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (Eds.): *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practices* (pp. 95-124), Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lankshear, C., y McLaren, P. (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Nueva York: State University of New York Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewis, I. M. (1993). Literacy and cultural identity in the Horn of Africa: the Somali case. En B. V. Street (Ed.), *Cross-cultural Approaches to Literacy* (pp. 143-155), Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewison M., Flint A. S. y Van Sluys K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382–392. Disponible en <https://fu-ctge-5245.wikispaces.com/file/view/Lewison+et+al.pdf> (2019, 3 de julio).
- Li, N. (2017). *Construcción de la red colocacional del español: una hipótesis para la enseñanza de las colocaciones españolas a los alumnos chinos*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, Madrid. Sin publicar.
- Li, Z. (2018). *Creencias de profesores chinos respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera en China*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal* 54 (1), 31-36.
- Liu, C. (2013). *Morfología contrastiva del chino mandarín y el español. Formas de gramaticalización y lexicalización*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- López Ferrero, C. (2006). Marcas de subjetividad y argumentación en tres géneros especializados del español, *Revista Signos*, 39 (61), 205-229. Disponible en: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23423/lopezf\\_signos39.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23423/lopezf_signos39.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (2019, 3 de julio).
- López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2011). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 507-516), Salamanca: ASELE.

- López Ferrero, C. y Torner, S. (2005). Rasgos sintáctico-discursivos en el Corpus PAAU 1992: Aproximación cuantitativa. *Lingüística Española Actual*, XXVII(1), 1-30.
- Lu, J. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), 45-56.
- Lu, J. (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. En Y. Morimoto, M. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso Internacional ASELE* (pp. 63-76).
- Luke, A. y Freebody, P. (1990). 'Literacies' programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Luke, A. y Freebody, P. (1997). Chapter 12. The Social Practices of Reading, en Muspratt, S., Luke, A. y Freebody, P. (editores): *Constructing Critical Literacies. Teaching and Learning Textual Practices*, Cresskill, NJ: Hampton Press, 227-242.
- Luke, A. y Freebody, P. (1999). Further Notes on the Four Resources Model. *Reading Online*. Disponible en: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> (2019, 3 de julio).
- Mackey, A. y Gass, S. M. (2005). *Second language research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marín Escudero, P. (2012). Lectura sociocrítica de manuales de ELE, *MarcoELE*, 14, 1-49.
- Martí, F. (2008). Llegir la credibilitat dels webs. *Articles. Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 44, 59-74.
- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). "Tácticas y estrategias pragmáticas", en *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/tacticasestrategpragma.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tacticasestrategpragma.htm) (2019, 3 de julio).
- Martín Peris, E. (2009). Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 24, 5-13.
- Martín Peris, E. y López Ferrero, C. (2011). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: una propuesta. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 1117-1126), Salamanca: ASELE.

- Martín Peris, E., López Ferrero, C. y Bach, C. (en evaluación). Assessing Plurilingual Discourse Competence at the Threshold Level. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*.
- Moradi, Z., Moin, A. y Ketabi, S (2012). Willingness to Communicate in Iranian EFL Learners: The Effect of Class Size. *English Language Teaching*, 5(11), 181-187. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080097.pdf> (2019, 3 de julio).
- Mu, C. (2007). *Second language writing strategies*. Tenerife Qld: Post Pressed.
- Murillo, N. (2009). *Lectura crítica en ELE: comprensión crítica de discursos virtuales*. Trabajo final de máster, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Disponible en <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6010/Treball%20Nuria%20Murillo.pdf?sequence=1> (2019, 3 de julio).
- Murphy, D. (1987). Offshore education: a Hong Kong perspective. *Australian Universities Review*, 30 (2), 43-44.
- Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Olson, D. (1988). Mind and Media: The Epistemic Functions of Literacy. *Journal of Communications*, 38 (3), 254-279.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy*. Londres: Methuen.
- Ong, J. (2011). Investigating the use of cohesive devices by Chinese EFL learners. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(3), 42-65.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Paton, M. (2005). Is critical analysis foreign to Chinese students? En E. Manalo y E. Wong-Toi (Eds.), *Communication skills in university education: The international dimension* (p. 1-11), Auckland: Pearson Education.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pilleux, M. (2000). El análisis crítico del discurso. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 23: 37-42. Disponible en: <http://www.humanidades.uach.cl/documentos/linguisticos/document.php?id=416> (2019, 3 de julio).
- Probst, P. (1993). The letter and the spirit: literacy and religious authority in the history of the Alandura movement in eastern Nigeria. En B. V. Street (Ed.): *Cross-cultural Approaches to Literacy* (pp. 198-219). Cambridge: Cambridge University Press.

Reisigl, M. y Wodak, R. (2000). "Austria First". A discourse historical analysis of the Austrian Anti-foreigner petition in 1992 and 1993. En M. Reisigl y R. Wodak (Eds.), *The Semiotics of Racism* (pp. 269-304), Viena: PassagenVerlag.

Ridruejo Alonso, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas, en V. Delmonte e I. Bosque (Coords), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 3209-3252), Madrid: Espasa Calpe.

Rockhill, K. (1993). Gender, language and the politics of literacy. En B. V. Street (Ed.), *Cross-cultural Approaches to Literacy* (pp. 156-175). Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18814> (2019, 3 de julio).

Santiesteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Canals, R., González, N., y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales, en C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 550-560), Madrid: Entimema.

Scholes, R. (1995). Interpretation and criticism in the classroom. En S. Peterfreund (Ed.), *Critical theory and the teaching of literature: Proceedings of the Northeastern University Center for Literary Studies*, Boston: Northeastern University Press.

Shin, H. y Crookes, G. (2005). Exploring the possibilities for EFL critical pedagogy in Korea: A two-part case study. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2 (2), 113–130.

Siegel, M. y Fernández, S.L. (2000). Critical approaches. En M. L. Kamil, R. Barr, P. D. Pearson y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III*, Nueva Jersey: Erlbaum.

Silveira, E. (2014). Literacidad crítica y género policial. Actividad didáctica basada en objetos de enseñanza ubicados en la Web (ODE). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(1), 179-185.

Stanford History Education Group (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning. Executive summary*. Disponible en: <https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive Summary 11.21.16.pdf> (2019, 3 de julio).

Stapleton, P. (2001). Assessing critical thinking in the writing of Japanese university students. *Written Communication*, 18(4), 506–548.



- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Street, B. (2004): Los Nuevos Estudios de Literacidad (Trad. A. A. Estenoz). En V. Zavala, M., Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas etnográficas* (pp. 81-107). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú (Original en inglés, 1993).
- Strømsø, H. I., Bråten, I. y Britt, M. A. (2011). Do students' beliefs about knowledge and knowing predict their judgement of texts' trustworthiness? *Educational Psychology*, 31:2, 177-206. Disponible en: <https://doi-org.sare.upf.edu/10.1080/01443410.2010.538039> (2019, 3 de julio).
- Suárez, P. L. (2010). *El análisis de las preguntas de comprensión de lectura en los libros de texto del primer año de educación secundaria del área de comunicación*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. y De Vault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. Hoboken: Wiley.
- Tian, J. y Low, G. (2011) Critical thinking and Chinese university students: a review of the evidence, *Language, Culture and Curriculum*, 24:1, 61-76. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908318.2010.546400> (2019, 3 de julio).
- Tosar, B. y Santiesteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria, en C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 674-683), Madrid: Entimema.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa. Disponible en: <http://analisisdeprensa.cl/web/wp-content/uploads/2015/04/Libro-Wodak-Metodos-de-Analisis-Critico-del-Discurso-Wodak-y-Meyer.pdf> (2019, 3 de julio).
- Van Dijk, T. (2016). El Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30: 203-222. Disponible en: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf> (2017, 4 de marzo). (Original en inglés, 2015)
- Van Dijk, T. y Kintsch W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Nueva York: Oxford University Press.

Vences, U. (2014). Ver – observar – entender. Fomentar la competencia visual crítica, comunicación en *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/32.-ver-observar-entender-vencesursula.pdf?documentId=0901e72b81ec606d> (2019, 3 de julio).

Wallace, C. (1992). Critical Language Awareness in the EFL classroom. En N. Fairclough, *Critical Language Awareness* (pp. 59-92), Nueva York: Longman.

Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, H. y Sui, D. (2006). Measuring Coherence in Chinese EFL Majors' Writing through LSA (Latent Semantic Analysis). *Asian EFL Journal*, 11(6), 1-24.

Wang Y. y He X. (2006). Intensive Reading: Fifty Years of English Teaching in China. *CELEA Journal* 29 (1), 79-83.

White, P. R. R. (s.f.). Introductory Guide to Appraisal, *Appraisal Website*. Disponible en: <http://www.grammatics.com/appraisal/appraisalguide/appraisalguidewpfiles.html> (2019, 3 de julio).

Wodak, R. y Meyer, M. (Eds) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Yang, Y. y Qian, D. D. (2017). Assessing English Reading comprehension by Chinese EFL learners in computerized dynamic assessment. *Language testing in Asia*, 7:11. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-017-0042-3#citeas> (2019, 3 de julio).

Yusof, M., Rahamah, N. y Haizan, M. (2012). Students's participation in classroom: What motivates them to speak up? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 51, 516-522. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/257716731\\_Student's\\_Participation\\_in\\_ClassroomWhat\\_Motivates\\_them\\_to\\_Speak\\_up](https://www.researchgate.net/publication/257716731_Student's_Participation_in_ClassroomWhat_Motivates_them_to_Speak_up) (2019, 3 de julio).

Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto, *Foro de Educación*, 13(19), 297-326. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013> (2019, 3 de julio).

Zavala, V. (2009): La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura, en D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35), Barcelona: Paidós Educador.

Zheng, L. (2002). Discovering EFL learners' perception of prior knowledge and its roles in Reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 5(2), 172-190. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00167> (2019, 3 de julio).

Zwaan, R. (1999). Five dimensions of narrative comprehension. The event indexing model. En S. Goldman, A. Graesser y P. van der Broek (Eds.), *Narrative comprehension. Causality and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 324-347), Nueva Jersey: Erlbaum.

Zwaan, R, Langston, M. y Graesser, A. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: an event indexing-model. *Psychological Science*, 6, 292-297.



## **ANEXOS**

# Anexo I

## Fichas de lectura

### Materiales de trabajo para la asignatura Lectura V

4 fichas:

- *T1*: La Bella Durmiente (cuento infantil)
- *T2*: El diario de Lucas (texto perteneciente a un manual de ELE)
- *T3*: Diferencias entre China y Occidente (entrada de blog)
- *T4*: Discurso de Mariano Rajoy (réplica en debate político)

**Un cuento tradicional**

Lectura 1

**A. Lee este cuento**

La bella durmiente
+

www.cuentoscortos.com/cuentos-clasicos/la-bella-durmiente
Buscar

Buscar

Cuentos Clásicos
Cuentos Originales
Cuentos Populares
Recursos educativos
Envía tu cuento

**LOGI SE HA VUELTO LOCO!**

HASTA 250€ DE REGALO PARA TUS CRUCEROS

AMPLIAMOS HASTA 12 JUNIO

CARIBE

DESDE 749€

REGALO 250€

LOGITRAVEL

Síguenos en:

### La bella durmiente

**Cuentos clásicos**

Twitter
G+ 48
Me gusta 229

**Autor:** Charles Perrault  
**Edades:** A partir de 4 años  
**Valores:** esperanza, paciencia

Érase una vez un rey y una reina que aunque vivían felices en su castillo ansiaban día tras día tener un hijo. Un día, estaba la Reina bañándose en el río cuando una rana que oyó sus plegarias le dijo.

**Cuentos Clasificados por Valores**

• Creatividad	• Trabajo en eq...
• Autoconfianza	• Comprensión
• Confianza	• Respeto por el

**Cuentos Clasificados por Temas**

• La familia	• Pobres
• Bosques	• Comida
• Fuertes	• Hermanos
• Árboles	• Jovenes
• Colegios	• Especiales
• El colegio	• Caras

- Mi Reina, muy pronto veréis cumplido vuestro deseo. En menos de un año daréis a luz a una niña.

Al cabo de un año se cumplió el pronóstico y la Reina dió a luz a una bella princesita. Ella y su marido, el Rey, estaban tan contentos que quisieron celebrar una gran fiesta en honor a su primogénita. A ella acudió todo el Reino, incluidas las hadas, a quien el Rey quiso invitar expresamente para que otorgaran nobles virtudes a su hija. Pero sucedió que las hadas del reino eran trece, y el Rey tenía sólo doce platos de oro, por lo que tuvo que dejar de invitar a una de ellas. Pero el soberano no le dio importancia a este hecho.

Al terminar el banquete cada hada regaló un don a la princesita. La primera le otorgó virtud; la segunda, belleza; la tercera, riqueza.. Pero cuando ya sólo quedaba la última hada por otorgar su virtud, apareció muy enfadada el hada que no había sido invitada y dijo:

- Cuando la princesa cumpla quince años se pinchará con el huso de una rueca y morirá.

Todos los invitados se quedaron con la boca abierta, asustados, sin saber qué decir

Llegó el día marcado: el décimo quinto cumpleaños de la princesa, y coincidió que el Rey y la Reina estaban fuera de Palacio, por lo que la princesa aprovechó para dar una vuelta por el castillo. Llegó a la torre y se encontró con una vieja que hilaba lino.

- ¿Qué es eso que da vueltas? - dijo la muchacha señalando al huso.

Pero acercó su dedo un poco más y apenas lo rozó el encantamiento surtió efecto y la princesa cayó profundamente dormida.

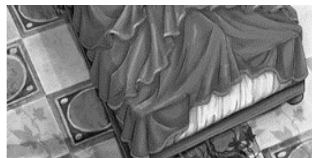
El sueño se fue extendiendo por la corte y todo el mundo que vivía dentro de las paredes de palacio comenzó a quedarse dormido inexplicablemente. El Rey y la Reina, las sirvientas, el cocinero, los caballos, los perros... hasta el fuego de la cocina se quedó dormido. Pero mientras en el interior el sueño se apoderaba de todo, en el exterior un seto de rosales silvestres comenzó a crecer y acabó por rodear el castillo hasta llegar a cubrirlo por completo. Por eso la princesa empezó a ser conocida como Rosa Silvestre.

Con el paso de los años fueron muchos los intrépidos caballeros que creyeron que podrían cruzar el rosal y acceder al castillo, pero se equivocaban porque era imposible atravesarlo.



Un día llegó el hijo de un rey, y se dispuso a intentarlo una vez más. Pero como el encantamiento estaba a punto de romperse porque ya casi habían transcurrido los cien años, esta vez el rosal se abrió ante sí, dejándole acceder a su interior. Recorrió el palacio hasta

llegar a la princesa y se quedó hechizado al verla. Se acercó a ella y apenas la besó la princesa abrió los ojos tras su largo letargo. Con ella fueron despertando también poco a poco todas las personas de palacio y también los animales y el reino recuperó su esplendor y alegría.



En aquel ambiente de alegría tuvo lugar la boda entre el príncipe y la princesa y éstos fueron felices para siempre.

Me gusta 229    Twitter    G+1 48

**Puntuación media:** 8,6 (3981 votos)  
**Tu puntuación:** ★★★★★★★★

### *Análisis de sus valores*

El cuento nos transmite el valor de la esperanza a través de una historia en la que aunque parezca que las cosas van a acabar mal, terminan saliendo bien. Pone de manifiesto el valor del "saber esperar", de tener paciencia, para obtener finalmente lo que deseamos.

### *Cuentos con valores similares*



- Ciencia ficción
- Misterio
- Policiacos
- Vida cotidiana
- Históricos

Recibe un e-mail con cada nuevo cuento o artículo publicado.

Introduce tu dirección de email

Registrarse

Cuentos Cortos.com  
7902 Me gusta

Me gusta esta página    Compartir

Sé el primero de tus amigos en indicar que le gusta esto.



Aquí tienes el texto copiado, para que puedas tomar notas sobre él si quieres.

## La bella durmiente

[Cuentos clásicos](#)

Autor: [Charles Perrault](#)

Edades: a partir de 4 años

Valores: [esperanza](#), [paciencia](#)

Érase una vez un rey y una reina que, aunque vivían felices en su castillo, ansiaban día tras día tener un hijo. Un día, estaba la reina bañándose en el río cuando una rana oyó sus deseos y le dijo:

- Mi reina, muy pronto veréis cumplido vuestro deseo. Dentro de un año daréis a luz a una niña.

Al cabo de un año se cumplió el pronóstico de la rana y la reina dio a luz a una bella princesita. Ella y su marido, el rey, estaban tan contentos que quisieron celebrar una gran fiesta en honor a su primogénita. Allí acudió todo el reino, incluidas las hadas, a quienes el rey quiso invitar expresamente para que otorgaran nobles virtudes a su hija. Pero sucedió que las hadas del reino eran trece, y el rey solo tenía doce platos de oro, por lo que tuvo que dejar de invitar a una de ellas. Pero el soberano no le dio importancia a este hecho.

Al terminar el banquete cada hada regaló un don a la princesita. La primera le otorgó virtud; la segunda, belleza; la tercera, riqueza... Pero cuando ya solo quedaba la última hada por otorgar su regalo, apareció muy enfadada el hada que no había sido invitada y dijo:

- Cuando la princesa cumpla quince años, se pinchará con el huso de una rueca y morirá.

Todos los invitados se quedaron con la boca abierta, asustados, sin saber qué decir o qué hacer. Todavía quedaba un hada, pero no tenía poder suficiente para anular el encantamiento, así que hizo lo que pudo para suavizar la condena:

- No morirá, sino que se quedará dormida durante cien años.

Tras el incidente, el rey mandó quemar todos los husos del reino, creyendo que así evitaría que se cumpliera el encantamiento.

La princesa creció y en ella florecieron todos sus dones. Era hermosa, humilde, inteligente... una princesa de la que todo el que la veía quedaba prendado.

- ¿Qué es eso que da vueltas? - dijo la muchacha señalando al huso.

Pero acercó su dedo un poco más y apenas lo rozó el encantamiento surtió efecto y la princesa cayó profundamente dormida.

El sueño se fue extendiendo por la corte y todo el mundo que vivía dentro de las paredes de palacio comenzó a quedarse dormido inexplicablemente. El rey y la reina, las sirvientas, el cocinero, los caballos, los perros... hasta el fuego de la cocina se quedó dormido. Mientras en el interior el sueño se apoderaba de todo, en el exterior un seto de rosales silvestres comenzó a crecer y acabó por rodear el castillo hasta llegar a cubrirlo por completo. Por eso la princesa empezó a ser conocida como Rosa Silvestre.

Con el paso de los años muchos intrépidos caballeros creyeron que podrían cruzar el rosal y acceder al castillo, pero se equivocaban porque era imposible atravesarlo.

Un día llegó el hijo de un rey, y se dispuso a intentarlo una vez más. Pero el encantamiento estaba a punto de romperse porque ya casi habían transcurrido los cien años, así que esta vez el rosal se abrió ante sí, dejándole acceder a su interior. Recorrió el palacio hasta llegar a la princesa y se quedó hechizado al verla. Se acercó a ella y apenas la besó, la princesa abrió los ojos tras su largo sueño. Con ella fueron despertando poco a poco todas las personas de palacio y también los animales, y el reino recuperó su esplendor y alegría.

Un día llegó el hijo de un rey, y se dispuso a intentarlo una vez más. Pero el encantamiento estaba a punto de romperse porque ya casi habían transcurrido los cien años, así que esta vez el rosal se abrió ante sí, dejándole acceder a su interior. Recorrió el palacio hasta llegar a la princesa y se quedó hechizado al verla. Se acercó a ella y apenas la besó, la princesa abrió los ojos tras su largo sueño. Con ella fueron despertando poco a poco todas las personas de palacio y también los animales, y el reino recuperó su esplendor y alegría.

En aquel ambiente de alegría tuvo lugar la boda entre el príncipe y la princesa y éstos fueron felices para siempre.

**Puntuación media:** 8,6 (3607 votos)

*Análisis de sus valores*

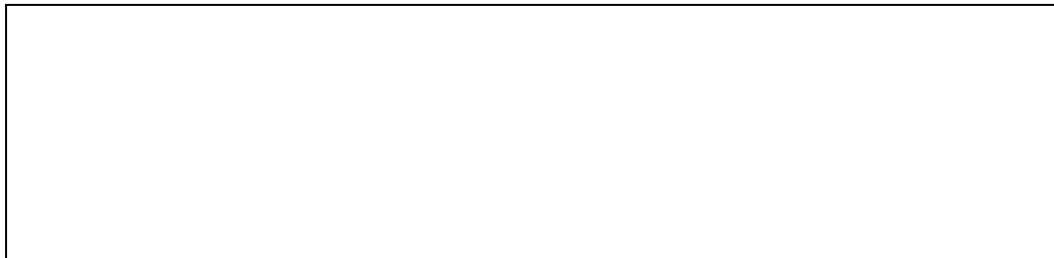
**1. Significado**

Responde por escrito en este documento. Lee con atención el texto, pero no respondas copiando fragmentos, sino usando tus propias palabras.

1.1. ¿Quiénes son los personajes principales de este cuento?

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

1.2. ¿Qué relación hay entre ellos? Si quieres, dibuja un esquema mostrando esa relación.



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

1.4. Aunque el texto no lo diga, ¿cuándo y dónde crees que ocurre esta historia? ¿Qué dice el texto que te hace pensar así?

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

1.5. ¿Qué cualidades están asociadas a la bella durmiente? ¿Y al príncipe?

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

**2. Práctica social**

Responde por escrito en este documento.

2.1. ¿Quién publica este texto? ¿Dónde podrías encontrarlo? ¿Para qué se publica? .....

.....  
.....

2.2. ¿Quién o quiénes son los lectores ideales de este texto?

- a) Los niños de cuatro años a los que les gustan los cuentos de hadas.
- b) Los estudiantes extranjeros que quieren mejorar su español.
- c) Los padres o los profesores que quieren leer cuentos a niños

pequeños.

- d) Todas las anteriores.
- e) Otros: .....

2.3. ¿Estás de acuerdo con el análisis de los valores que se incluye al final del cuento? ¿Por qué o por qué no? .....

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

2.4. ¿Qué efecto crees que puede tener sobre los niños que escuchan este cuento? ¿Y sobre las niñas? .....

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

### 3. Lengua

Responde por escrito en este documento.

3.1. ¿Cómo comienza el texto? ¿Has leído otros cuentos en español? ¿Hay otras maneras de empezar los cuentos en español?

.....  
.....

3.2. ¿Cómo empiezan los cuentos en chino? ¿Se utilizan estas fórmulas en otros contextos, además de en los cuentos? .....

.....  
.....

3.3. En el diálogo entre la rana y la reina: ¿cómo muestra respeto la rana? ¿Utiliza *tú*, *usted* o algo diferente?

.....  
.....

3.4. ¿Qué significa "hasta el fuego de la cocina se quedó dormido"?

.....  
.....

**El diario de Lucas**

Lectura 2

**A. Antes de leer**

- a) ¿Cuántas cosas sabes sobre México y las personas mexicanas? Con tu grupo, haced una lista. Gana el equipo que ha escrito más ítems en un minuto.
- b) De los ítems de vuestra lista, clasificad en "hechos objetivos" y "hechos/opiniones no objetivos".
- c) Lee la definición de "estereotipo" que muestra la profesora. ¿Has escrito algún estereotipo sobre las personas mexicanas?
- d) ¿Qué estereotipos hay sobre la gente china?
- e) ¿Qué efectos crees que producen los estereotipos en la sociedad? Discute con tus compañeros.

**B. Ahora lee el texto****El diario de Lucas**

**Lucas, un estudiante mexicano, habla de su vida universitaria. Lee el texto. ¿Qué puedes decir de él?**

Lucas es... perezoso/ trabajador

A Lucas (no) le gusta/n....

buen/ mal estudiante

A Lucas (no) le interesa/n....

buen/ mal hijo

A Lucas le encanta....

religioso/ no religioso

Mi vida de estudiante es muy normal. Me gusta mucho dormir, pero no me gusta nada estudiar. De lunes a viernes duermo nueve o diez horas. Normalmente me acuesto a las doce y me levanto temprano, a las nueve y cuarto. Por la mañana, primero me ducho y después desayuno siempre café con churros. Voy al campus a las doce menos cuarto en autobús. Después de la clase como en el comedor del campus, normalmente tortillas. Desde las tres y media hasta las cinco duermo la siesta. Por la tarde, todos los jueves, a las seis juego al fútbol con el equipo de mi universidad. Me encanta el fútbol, pero juego muy mal porque no soy muy atlético. Por la noche ceno y después veo la televisión, no estudio mucho, soy mal estudiante.

Los viernes y los sábados todo es diferente porque no tengo clase. Me levanto muy tarde, a las doce. Por la tarde voy a bailar con mi novia Lola. Es mi actividad favorita. Lola baila flamenco muy bien porque es española. Lola es morena y muy linda. Quiero visitar España este verano porque me encantan las corridas de toros y las mujeres españolas. Me interesa mucho la cultura española.

Los fines de semana también ayudo a mi mamá en la cocina y a mi papá en el jardín. Los domingos por la mañana voy con mi papá, mi mamá y mis cinco hermanitos a la iglesia. Toco la guitarra en el coro. Es muy importante para mí esta actividad. Todos cantamos como una buena familia cristiana. Después comemos en casa. Mi mamá y mis hermanas cocinan muy bien. ¡Su guacamole es fantástico! Yo odio cocinar. Cuando tengo exámenes me acuesto a las dos o tres, porque necesito estudiar mucho y no soy un buen estudiante.

## 1. El diario de Lucas

Lucas, un estudiante mexicano, habla de su vida universitaria. Lee el texto. ¿Qué puedes decir de él?



Lucas es | perezoso/trabajador. | buen/mal hijo.  
| buen/mal estudiante. | religioso/no religioso.  
A Lucas (no) le gusta/n...  
A Lucas (no) le interesa/n...  
A Lucas le encanta/n...  
A Lucas no le interesa/n...

Mi vida de estudiante es muy normal. Me gusta mucho dormir, pero no me gusta nada estudiar. De lunes a viernes duermo nueve o diez horas. Normalmente me acuesto a las doce (12:00 p. m.) y me levanto temprano, a las 9 y cuarto (9:15 a. m.). Por la mañana primero me ducho y después desayuno siempre café con churros. Voy al campus a las doce menos cuarto (11:45 a. m.) en autobús. Después de la clase como en el comedor del campus, normalmente tortillas. Desde las tres y media (3:30 a. m.) hasta las cinco (5:00 a. m.) duermo la siesta. Por la tarde, todos los jueves, a las seis (6:00 p. m.) juego al fútbol con el equipo de mi universidad. Me encanta el fútbol, pero juego muy mal porque no soy muy atlético. Por la noche ceno y después veo televisión, no estudio mucho, soy un mal estudiante. Los viernes y los sábados todo es diferente porque no tengo clase. Me levanto muy tarde, a las a las

doce (12:00 p. m.). Por la tarde voy a bailar con mi novia Lola. Es mi actividad favorita. Lola baila flamenco muy bien porque es española. Lola es morena y muy linda. Quiero visitar España este verano porque me encantan las corridas de toros y las mujeres españolas. Me interesa mucho la cultura española. Los fines de semana también ayudo a mi mamá en la cocina y a mi papá en el jardín. Los domingos por la mañana voy con mi papá, mi mamá y mis cinco hermanitos a la iglesia. Toco la guitarra en el coro. Es muy importante para mí esta actividad. Todos cantamos como una buena familia cristiana. Después comemos en casa. Mi mamá y mis hermanas cocinan muy bien. ¡Su guacamole es fantástico! Yo odio cocinar. Cuando tengo exámenes me acuesto a las dos o tres (3:00 a. m.) porque necesito estudiar mucho y no soy un buen estudiante.

### AYUDA PARA LA LECTURA



levantarse



ducharse



desayunar



comer



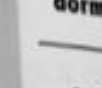
cenar



acostarse



dormir



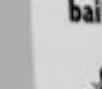
cocinar



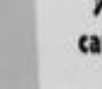
bailar



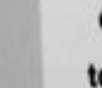
cantar



tocar



jugar



jugar



jugar

jugar

**1. Significado**

Responde por escrito en este documento. Lee con atención el texto, pero no respondas copiando fragmentos, sino usando tus propias palabras.

1.1. ¿De dónde es Lucas?

.....

1.2. Rellena la tabla siguiente con las actividades que realiza Lucas durante la semana.

	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes	sábado	domingo
7:00 am							
8:00 am							
9:00 am	<i>9:15 am: se levanta</i>						
10:00 am							
11:00 am							
12:00 pm							
1:00 pm							
2:00 pm							
3:00 pm							
4:00 pm							
5:00 pm							
6:00 pm							
7:00 pm							
8:00 pm							
9:00 pm							
10:00 pm							
11:00 pm							
Más tarde							

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

1.3. Las preguntas del principio del texto te sugieren ciertos adjetivos para describir a Lucas. En tu opinión, ¿qué esperan los autores que elijas y por qué? Subraya la opción que elijas y cita ejemplos del texto.

- Perezoso/ trabajador:

.....





3.2. El autor no lo dice, pero si leemos las frases A, B y C ¿qué relación hay, en su opinión entre...

- ser una mujer española y bailar flamenco bien?
- que te guste dormir y que te guste estudiar?
- ir a España y las corridas de toros?

3.3. ¿Qué crees que imagina el autor cuando habla de "mujeres españolas"?

.....

3.4. ¿Estás de acuerdo con esas opiniones del autor?.....

.....

.....

.....

**Diferencias entre China y Occidente**

Lectura 3

**A. Antes de leer**

a) ¿Recuerdas qué es un estereotipo? ¿Qué estereotipos hay sobre la “cultura china”? Haz una lista con tu compañero.

b) Mirad las tarjetas: ¿podéis identificar algunos estereotipos sobre la cultura o el pensamiento chino? ¿Y sobre la “cultura occidental”? Emparejadlas con sus opuestos.

c) En vuestro grupo, cada persona elige dos o tres tarjetas: ¿a qué estereotipos de la “cultura china” se refieren? Presentadlos al resto del grupo.

Las imágenes son pictogramas creados por una diseñadora china, Yang Liu, como parte de su obra “East Meets West: An Infographic Portrait”, sobre el que vas a leer en el siguiente texto.

**B. Ahora lee el texto****¡Ayuda!**

Antes de leer todo el texto, lee el título de cada párrafo y busca su imagen correspondiente en el ejercicio 1.1. Te ayudará a entender mejor el texto

**Diferencias entre China y Occidente**

Escrito por **Miguel Salas, desde Taiwán (antes desde Manchuria)**

28 de mayo de 2008 a las 13:22h

Yang Liu (en chino el apellido va primero) es una artista china. Nacida en Pekín hace 32 años (madre mía, es de mi edad, y cuántas cosas ha hecho) vive en Alemania desde 1990. Estudió en Bristol y en Berlín y se ha convertido en una de las diseñadoras más importantes de China. En el 2004 fundó en Berlín su propia empresa, Yang Liu Design. En su página web, <http://www.yangliudesign.com/>, podréis encontrar más información y fotografías de algunos de sus diseños, que a mí me parecen muy buenos.

Si hoy traigo a Liu aquí es por una serie de dibujos que hizo hace algunos años para intentar expresar algunas diferencias que ella aprecia entre su país natal y el de acogida. Procuran ser una forma objetiva, y no crítica, de contemplar ambos mundos. De ahí la elección de muñecos como los de las señales de advertencia. A la izquierda, y en azul, dibujó la versión europea de cada concepto. A la derecha, con fondo rojo, la china. Aquí los tenéis:

1. *Cómo se da la opinión*: según Yang Liu, en Europa la gente da su opinión de forma muy directa, mientras que en China se dan muchos rodeos. Yo creo que los gallegos\* entramos en el recuadro rojo, porque tampoco decimos las cosas directamente.
2. *Forma de vida*. Es cierto que en China no hay individuo, sino colectivo. Ellos siempre se contemplan a sí mismos como una simple célula de un gran tejido social. Pero eso no quiere decir que siempre que hagan algo piensen antes en los demás, ni mucho menos.

\* gallego/a: adjetivo para referirse a una persona de Galicia, una provincia del noroeste de España.

3. *Hacer cola*. Os puedo asegurar que nada que os digan de las colas chinas es una exageración. He llegado a pasar terror esperando al tren, y conozco personas que han tenido que entrar por la ventana.

4. *Volumen de voz en los restaurantes*. El volumen de voz de los restaurantes chinos es verdaderamente insuperable, sobre todo cuando los integrantes de algún grupo se emborrachan con cerveza y empiezan a obligarse unos a otros a beber más. Pero en los bares españoles también se habla muy alto, así que no encajamos en el cuadro azul.

5. *Forma de hacer turismo*. Esta imagen refleja la realidad, pero cada vez menos. En Europa cada vez hay más gente obsesionada por hacer fotografías mientras visitan sitios turísticos.

6. *Estándar de belleza*. Las chinas huyen del sol como de la peste. En verano es normal que paseen con sombrilla, y en las tiendas de cosméticos venden cremas blanqueantes. ¡Qué diferencia con las típicas españolas y españoles, que cada día de verano se tumban al sol, desafiando a los médicos!

7. *Resolución de problemas*. Es difícil decir si lo que ella muestra en la imagen es verdad o no, pero es cierto que aquí me he visto envuelto en situaciones en las que los nativos han preferido no afrontar el problema, algo que es bastante desagradable. Sea como sea, mejor no generalizar: en España también hay gente que actúa así.

8. *Vida cotidiana de los ancianos*: está a caballo entre una sociedad tradicional basada en la unidad familiar y otra moderna capitalista basada en éxito social y en el trabajo en la que los padres trabajan fuera de casa con horarios verdaderamente terribles. Esto hace que sean los abuelos los que cuidan a los niños y se amontonan en las puertas de los coles para recogerlos a la salida de clase.

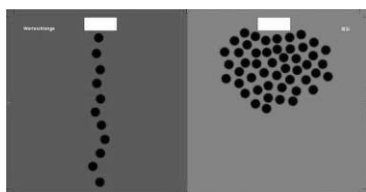
9. *Hijos*. La sobreprotección de los niños se debe a la política del hijo único: como en cada familia sólo se tiene un niño o niña, todo gira alrededor de ellos.

En fin, así ve una joven china las diferencias entre las dos culturas. Estoy de acuerdo con ella en la gran mayor parte de las cosas, y creo que muchos de los europeos que han vivido en China lo estarían también. ¿Qué piensan ustedes? ¿Se ven reconocidos en los recuadros azules? ¿Coincide lo mostrado en rojo con la idea que tienen de China?

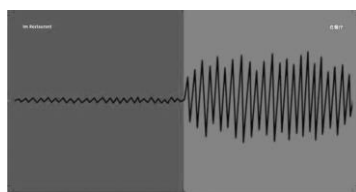
**1. Significado**

Responde por escrito en este documento. Lee con atención el texto, pero no respondas copiando fragmentos, sino usando tus propias palabras.

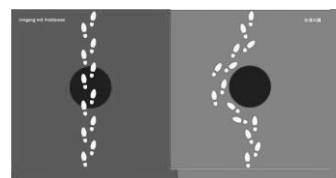
1.1. Relaciona cada párrafo con la imagen correspondiente:



A. Párrafo 3: Hacer cola



B. Párrafo.....



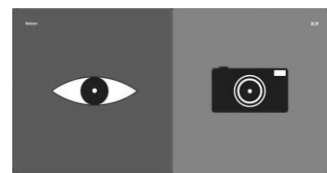
C. Párrafo.....



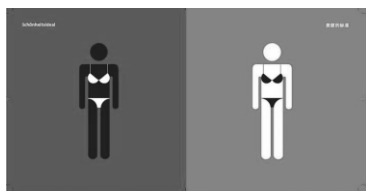
D. Párrafo .....



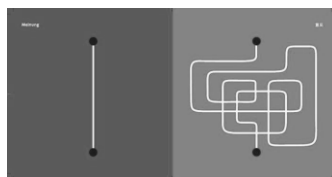
E. Párrafo .....



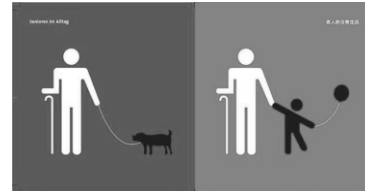
F. Párrafo .....



G. Párrafo .....



H. Párrafo .....



I. Párrafo .....

1.2. ¿Sabemos quién escribe el texto? Si es así, ¿cómo se llama? .....

.....

1.3. ¿Qué información nos da el texto sobre Yang Liu? ¿Y sobre el autor? Rellena la tabla con sus datos personales. Si en el texto no aparece esa información, escribe “No consta”.

	Yang Liu	Autor
Sexo		
Año de nacimiento		
¿De dónde es?		
¿Dónde vive?		
Profesión		



### 3. Lengua

Los supuestos (假设) son opiniones que el autor de un texto cree que son verdaderas, pero que no dice abiertamente en su texto. ¿Cuáles son los presupuestos del autor de “Diferencias entre China y Occidente”?

3.1. Lee la siguiente frase:

Yang Liu (en chino el apellido va primero) es una artista china

¿Qué supone el autor que los lectores saben (o no saben)? .....

.....

.....

3.2. Un *gentilicio* (区域居民称谓词) es un adjetivo que dice de dónde es una persona o cosa. Una misma persona puede recibir gentilicios diferentes. Por ejemplo:

- Evita es china (→ de China).
- Evita es cantonesa (→ de Cantón).

Fíjate en el texto. ¿Cuántos gentilicios utiliza el autor para referirse a la gente de Occidente? ¿Y a la gente de China?

	Gente de Occidente	Gente de China
Número de gentilicios		
Ejemplos		

¿Qué conclusiones puedes sacar? ¿Qué presupuestos tiene el autor sobre la gente china? ¿Y la gente occidental?.....

.....

.....

.....

.....

3.3. Clasifica las siguientes frases del texto. ¿Se dicen sobre las personas chinas o sobre personas occidentales? ¿Qué nombre de lugar aparece en el texto?

- A) La gente da su opinión de forma muy directa
- B) Pero yo creo que entramos en el recuadro rojo.
- C) Se dan muchos rodeos.
- D) Ellos siempre se contemplan a sí mismos como una simple célula de un gran tejido social.

- E) Pero en los bares también se habla muy alto, así que no encajamos en el cuadro azul.
- F) Huyen del sol como de la peste.
- G) Mejor no generalizar: aquí también hay gente que actúa así.
- H) Cada vez hay más gente obsesionada por hacer fotografías mientras visitan sitios turísticos.
- I) Los padres trabajan fuera de casa con horarios verdaderamente terribles.

Gente de Occidente	Gente de China
A) La gente da su opinión de forma muy directa ( <u>en Europa</u> )	

3.4. ¿Qué diferencias hay entre el modo como se habla de las personas chinas y de las personas occidentales?

a) Lee el texto y di si las siguientes frases son verdaderas (V) o falsas (F)

	V/F
Cuando habla de la cultura china, el autor da muchos detalles	
El autor ve la cultura occidental como una cultura que cambia	
El autor ve la cultura china como una cultura que cambia	
Cuando habla de la cultura occidental, el autor tiene en cuenta excepciones (例外)	
Cuando habla de la cultura china, el autor tiene en cuenta excepciones (例外)	

b) ¿Qué nos dice esto sobre los presupuestos (假设) del autor?.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Un discurso político Lectura 4

### A. Antes de leer

- a) ¿Sabes qué significa “emigrante”? ¿E “inmigrante”?
- b) ¿Por qué existe la inmigración? ¿Qué situaciones impulsan a las personas a inmigrar?
- c) ¿Cómo es la situación en China? ¿De dónde son sus inmigrantes? ¿Y a qué países emigran las personas chinas?
- d) ¿Qué sabes sobre los emigrantes e inmigrantes de España? ¿A qué países van los emigrantes españoles? ¿Y de qué países vienen los inmigrantes de España? Busca en internet.
- e) ¿Cómo imaginas que es, en general, la vida de las personas emigradas en sus países de acogida? ¿A qué problemas se enfrentan?

A continuación, vas a leer un fragmento de un discurso político en el que se habla de los inmigrantes. Los discursos políticos son textos especialmente interesantes porque tienen una influencia directa en la vida de los ciudadanos: son pronunciados por las personas que toman decisiones políticas, por lo que reflejan o preceden a cambios sociales. Y, además, influyen sobre las opiniones de muchas personas que los escuchan. El texto que vas a leer es el discurso que pronunció en 2006 Mariano Rajoy (actual presidente del gobierno) en el *debate sobre el estado de la nación* (un debate que se celebra en el *Congreso de los Diputados* [众议院] de España, una vez al año). En el momento de pronunciar este discurso, Mariano Rajoy aún no estaba en el poder, sino que era el jefe de *la oposición* [影子内阁]. En este discurso, critica duramente la actuación del Gobierno de entonces en dos aspectos: la gestión de la inmigración y de la delincuencia.



## Debate sobre el estado de la nación

### Discurso de Mariano Rajoy (líder del Partido Popular), 30 de mayo de 2006

El problema que más inquieta en este momento a los españoles es, sin duda, la inmigración. No faltan motivos. El Gobierno está objetivamente desbordado por la inmigración ilegal. ¿A qué negarlo? Ahora intenta actuar con prisas, moviliza una patrullera\*, distribuye diplomáticos por las costas africanas y reclama la colaboración europea. ¡A buenas horas! Llega tarde y, además, busca soluciones a los problemas menos urgentes.

Por cada inmigrante que se juega la vida\*\* en un cayuco\*\*\*, entran cien por el Pirineo. El año pasado llegaron unos 7.000 inmigrantes a las Islas Canarias y entraron 700.000 por la frontera francesa. Con una diferencia: por el sur nos llegan víctimas de las mafias, pero por el norte, mezclados con la gente que viene a resolver su vida, se nos cuelan tranquilamente las mafias y los delincuentes. Conviene no confundir las tareas. Es necesario que el Gobierno solucione la agobiante situación de las Islas Canarias; allí se sufre la llegada de inmigrantes africanos que se acogen a la generosidad de este Gobierno. Pero hay que combatir la inmigración ilegal en su conjunto, la que llega a Canarias sin que nadie se lo impida, la que llega a Barajas\*\*\*\* y la que desborda cada mañana todas las fronteras de Gerona [...]

Señorías, mejor será que abordemos este drama en serio y con eficacia. Necesitamos a los inmigrantes pero es preciso que lleguen de manera ordenada y legal. Esta situación es insostenible y, cuanto más se tarde en actuar, más costoso resultará para todos. [...]

En materia de seguridad ciudadana, [...] nos estamos enfrentando a unos tipos de delincuencia que no conocíamos. [...] Por Barajas nos entran mafias de la droga y, por el Pirineo\*\*\*\*\*, los delincuentes más agresivos que hemos conocido jamás. Algunos delincuentes que proceden de Europa del Este llegan con sus antiguas unidades militares\*\*\*\*\* y actúan con armas y estrategias militares que usan para asaltar casas y empresas [...]

No son inmigrantes que vengan a ganarse la vida. Son criminales que vienen porque les atrae nuestro nivel de bienestar y porque, según ellos mismos dicen, en España no tienen mayores problemas. Necesitamos algo más que buenas palabras, señorías. El Gobierno ha dejado crecer insensatamente este problema y debiera apresurarse a presentarnos un programa de acción convincente.

\* *Patrullera*: barca pequeña y rápida que la policía usa para patrullar, es decir, vigilar las costas de un país para, en general, prevenir el tráfico de drogas o la llegada de inmigrantes sin permisos.

\*\* *Jugarse la vida*: poner en peligro la propia vida.

\*\*\* *Cayuco*: barco pequeño y frágil que, en el norte de África, usan las personas para llegar a España y a otros países del sur de Europa, cuando no pueden encontrar maneras legales de llegar a Europa. Entre 2000 y 2015 murieron 27.000 personas en cayucos (Fuente: 20 Minutos, <http://www.20minutos.es/noticia/377593/0/inmigrantes/naufragio/europa/> ).

\*\*\*\* *Barajas*: el aeropuerto de Madrid.

\*\*\*\*\* *Pirineo*: grupo de montañas que están entre España y Francia.

**1. Significado**

Responde por escrito en este documento. Lee con atención el texto, pero no respondas copiando fragmentos, sino usando tus propias palabras.

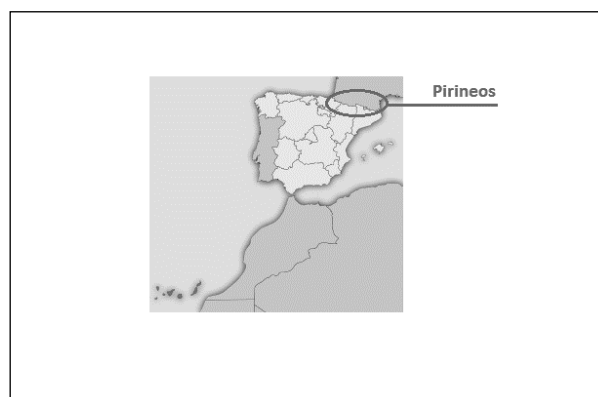
1.1. ¿Qué dos temas trata este discurso? ¿Cuáles son las ideas principales del autor sobre cada tema?

	Tema	Ideas principales
1		
2		

1.2. ¿Qué nombres de lugares de España aparecen en el discurso de Rajoy?

Haz una lista y ubícalos en el mapa. Si necesitas ayuda, busca en internet.

Nombres de lugares de España
1. Pirineo
2.
3.
4.



1.3. En el segundo párrafo, el autor distingue entre dos tipos de inmigrantes. Rellena la tabla con la información que da.

	Tipo 1 de inmigrantes	Tipo 2
¿Cuántos son?	7.000	
¿De dónde son?		
¿Por dónde llegan a España?		
¿Son "buenos" o "malos"?		
¿Por qué?		

1.4. En el discurso de Rajoy, ¿de qué países son los inmigrantes? .....

.....

1.4. ¿Qué visión se da de los inmigrantes en este discurso? ¿Es una visión positiva o negativa? Explica tu respuesta.

.....

.....

.....

## 2. Práctica social

Responde por escrito en este documento.

2.1. ¿Dónde se pronuncia este discurso? ¿A quién se dirige?.....

.....

.....

2.2. ¿Cuál es el objetivo de este discurso? .....

.....

.....

2.3. Antes de leer este texto, ¿qué visión tenías de los inmigrantes? ¿Y ahora? ¿Cómo intenta este texto influir sobre tu visión de las personas inmigrantes? ¿Lo consigue?

.....

.....

.....

## 3. Lengua

Lee el texto con atención para ver quiénes son los “personajes” del texto.

3.1. Lee la siguiente frase. ¿Quién es el sujeto del verbo subrayado?

Por Barajas nos entran mafias de la droga y por el Pirineo los delincuentes más agresivos que hemos conocido jamás

- a) Yo
- b) Tú
- c) Ella/ el
- d) Nosotras/ nosotros
- e) Vosotras/ vosotros
- f) Ellas/ ellos

¿A quién crees que incluye ese pronombre? ¿Tú te sientes incluido o incluida? .....

3.2. Lee la frase otra vez. ¿Usa el autor un estilo objetivo? ¿O intenta provocar una emoción en sus oyentes? .....

Si es así, ¿qué emoción intenta provocar? .....

## **Anexo II**

### **Texto y preguntas del examen final**

#### ***TEx***

Texto: *Aplicaciones para que mamá aproveche más su smartphone* (publirreportaje)

# 大连外国语大学期末考试试卷

( 2017—2018 学年 第 一 学期 )

课程名称: 西班牙语阅读 5                      试卷类型: A 卷

考试对象: 西葡语系西语专业 15 级              考试时间: 90 分钟

题号	一	二	三	四	五	六	七	总分
满分	23	30	17	10	20			100
得分								

## I. Significado (23)

### Texto

#### Aplicaciones para que mamá aproveche más su smartphone

[José Luis Peñarredonda](#) 11.05.12 @ 18:45 PM

No importa si mamá tiene un iPhone, un Android o un BlackBerry. En todas las tiendas móviles hay cientos de aplicaciones\* que pueden hacerle la vida más fácil y divertida. En vísperas del día de las madres, ENTER.CO les muestra una selección de algunas de las 'apps' más útiles para ellas.

#### (1) Una sencilla y poderosa lista de compras

Mom's Shopping List es una aplicación muy simple para hacer listas de la compra. Incluye un conjunto básico de alimentos y utensilios de aseo, y el usuario va incluyéndolos en sus listas de acuerdo con sus necesidades. Las listas se pueden guardar para verlas posteriormente. Además, la aplicación ofrece la opción de mostrar el listado cuando el usuario llegue a un supermercado. La versión básica es gratuita y [está disponible en Google Play Store](#), pero se pueden comprar más ítems para añadirlos a las listas por 65 centavos de dólar.

#### (2) Una aplicación para las futuras madres

My Pregnancy Today es una excelente guía para las futuras madres. La aplicación es en una especie de enciclopedia del embarazo: explica con textos, imágenes y videos cómo cambia el cuerpo de la madre semana a semana, y ofrece consejos de acuerdo a la etapa en la que se esté. Además, ayuda a calcular la fecha estimada del parto, mantiene una lista con todas las cosas por hacer antes de que el bebé nazca, muestra 'tips' de alimentación y conecta a la futura madre con otras que estén en la misma etapa. [Está disponible gratis en Google Play Store](#).

#### (3) Que su mamá lo llame con un solo toque

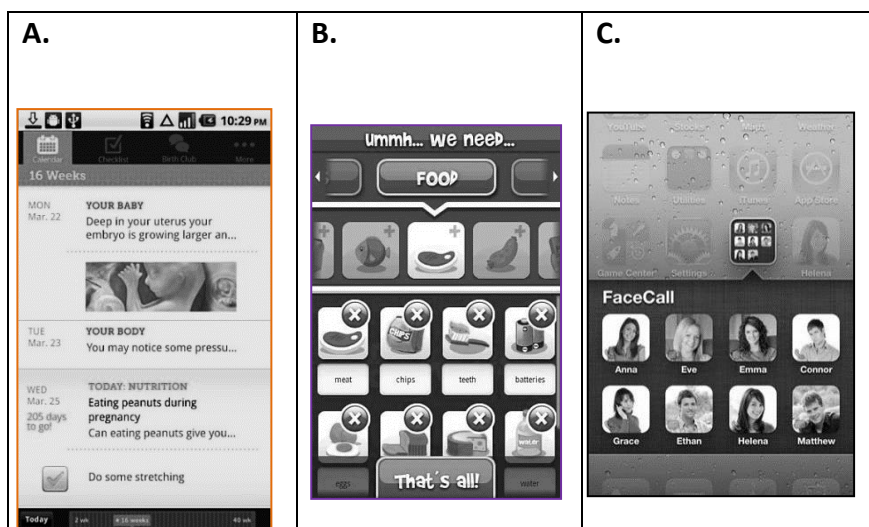
Si su mamá es novata con el iPhone, apreciará todo lo que le haga más fácil su relación con él. Una aplicación llamada FaceCall le permitirá configurar su teléfono para que, con solo tocar un ícono, el teléfono lo llame automáticamente a usted o a alguien más. El botón se puede configurar para que al pulsarlo se envíe un mensaje de texto, un email o incluso se inicie una conversación en Facetime. [Vale 2,99 dólares en la AppStore.](#)

#### (4) Un entrenador personal en su BlackBerry.

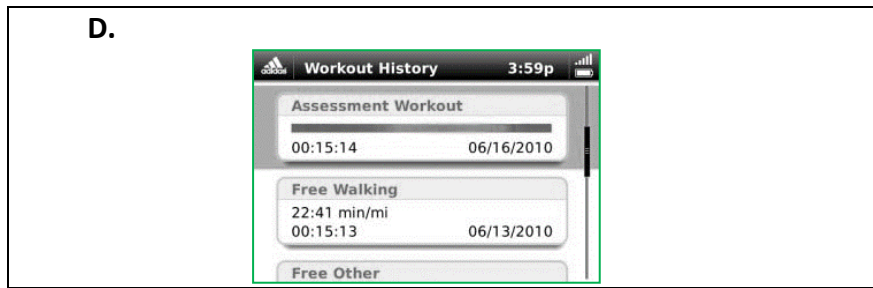
Los mercados móviles están [llenos de aplicaciones para ayudar en el ejercicio físico.](#) Pero pocas son tan completas como Adidas myCoach. Esta no solo registra los recorridos, distancias y calorías que se queman durante el entrenamiento, sino también ayuda a planear y mejorar el rendimiento. La 'app' funciona como un entrenador personal, pues le ayuda al usuario a regular la intensidad de su ejercicio de acuerdo a su nivel. Como si eso fuera poco, calcula el estado de sus zapatillas y dice cuándo es tiempo de cambiarlas. Lo mejor: [es gratis en BlackBerry App World](#)<sup>61</sup>.

(1) Relaciona las fotografías siguientes con las aplicaciones de las que habla el texto. (2X4=8)

1. Mom's Shopping List .....
2. My Pregnancy Today .....
3. FaceCall .....
4. Adidas myCoach .....



<sup>61</sup> Texto: *Aplicaciones para que mamá aproveche más su smartphone* (publirreportaje)



- (2) En una frase breve, ¿para qué publica el autor este texto? (5)
- (3) ¿Cuándo se publica? ¿Y por qué se publica en esa fecha? (5)
- (4) En tu opinión, ¿qué aplicaciones de la lista son solo para mujeres? ¿Hay alguna aplicación que podría necesitar un hombre o un padre? (5)

## II. Práctica social. Responde a las preguntas. (30)

- (1) ¿Quién es el lector ideal del texto? ¿Por qué? ¿Dónde podrías encontrar este texto? ¿Por qué? (10)
- (2) ¿Qué imagen tiene el autor sobre las madres? (imagina su edad, sus gustos, sus ocupaciones y otros factores) (10)
- (3) ¿Crees que es una imagen realista de las madres? ¿Hay otras madres que no están representadas en este texto? (5)
- (4) ¿Cómo intenta influir el autor sobre tu punto de vista? ¿Crees que lo consigue? ¿Por qué o por qué no? (5)

## III. Lengua. Responde a las preguntas. (17)

- (1). Lee las frases siguientes y subraya los adjetivos (形容词). (6)
  - *Mom's Shopping List es una aplicación muy simple para hacer listas de la compra*
  - *My Pregnancy Today es una excelente guía para las futuras madres*
  - *pocas (aplicaciones) son tan completas como Adidas myCoach.*
  - *Una sencilla y poderosa lista de compras*

- (2) ¿Para qué utiliza el autor esos adjetivos? (11)

**IV. Reflexión propia. Plantea dos preguntas para profundizar sobre el significado de este texto, y escribe una respuesta breve a cada una de ellas. (10).**

**V. Preguntas sobre el contenido del curso. (10X2=20)**

(1).¿Qué es un estereotipo? Da tu propia definición y da un ejemplo de alguno de los textos que hemos leído en clase

(2) ¿Qué es un supuesto? Da tu propia definición y da un ejemplo de alguno de los textos que hemos leído en clase



## Anexo III

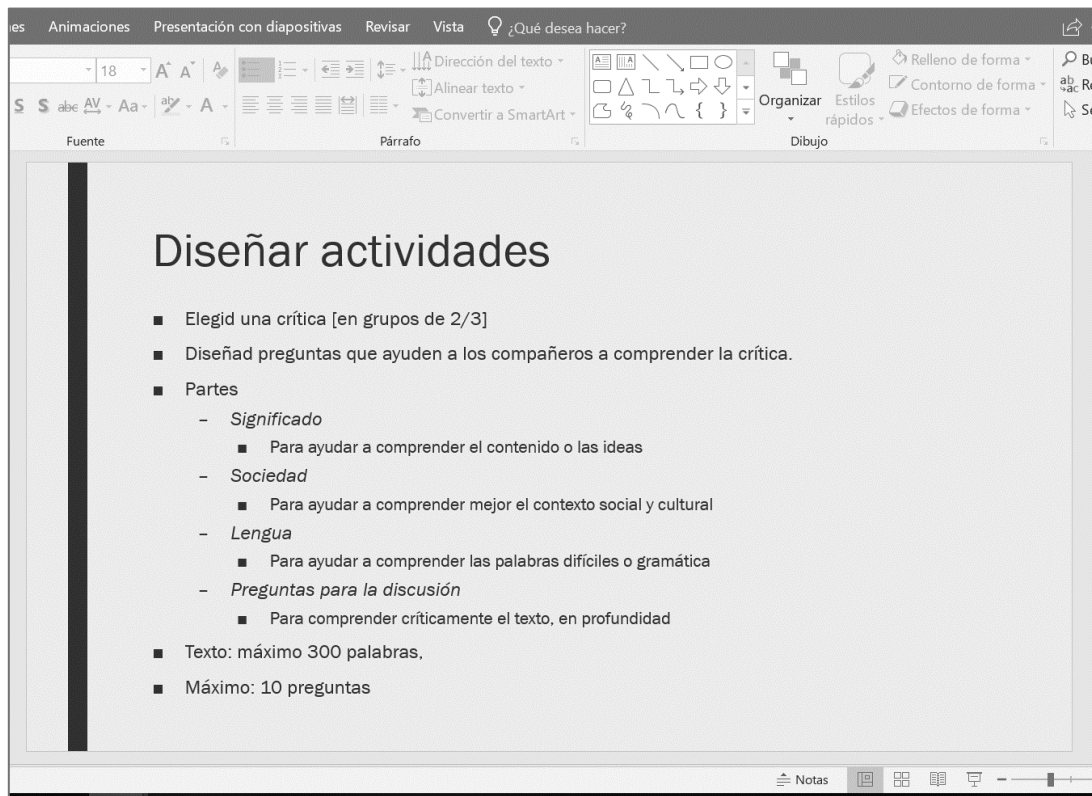
### Instrucciones para el diseño de lectura (*TarAct*)

Captura de pantalla de la presentación de *Powerpoint* que muestra las instrucciones para guiar el diseño de actividades de lectura por parte de los aprendientes.

Los estudiantes crearon esas actividades para guiar la lectura de textos seleccionados por ellos mismos (pertenecientes a un género discursivo negociado con el grupo-clase), y estaban orientadas a otros compañeros de clase que no hubieran leído el mismo texto que ellos.

Clase: GP.

Instrucciones para la creación de actividades de lectura a partir de críticas de cine.



## Anexo IV

### Instrucciones para la tarea de redacción de ensayos

#### *TarEns*

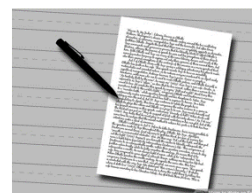
- Instrucciones para el ensayo de reflexión *TarEns*, mostradas después de la lectura de *T1 (Bella Durmiente)* y de la discusión sobre cuentos tradicionales: captura de pantalla de la presentación de *Powerpoint* en que se muestran las instrucciones de la tarea (en los dos grupos: GP y GG).

#### **Tarea para la siguiente clase: un ensayo reflexivo**

Elige un cuento (chino u occidental) que te leyeran de pequeño/a, en casa o en el colegio. ¿Qué imágenes sobre dos grupos diferentes se dan en ese cuento?

Un buen ensayo debe incluir:

- Un resumen del argumento del cuento.
- Una reflexión personal sobre los valores de ese cuento (por ejemplo: ¿Qué imágenes sobre las relaciones entre X e Y se dan en ese cuento?).
- Referencias a lo que has aprendido en clase, o a comentarios de tus compañeros que te han ayudado a ver aspectos nuevos o diferentes de los cuentos tradicionales.



- Instrucciones para el ensayo de reflexión tras la lectura de *T2 (La vida de Lucas)* y discusión sobre estereotipos nacionales: captura de pantalla de la presentación de *Powerpoint* en que se muestran las instrucciones de la tarea (en los dos grupos: GP y GG).

#### **TAREA PARA LA SIGUIENTE CLASE: UN ENSAYO REFLEXIVO**

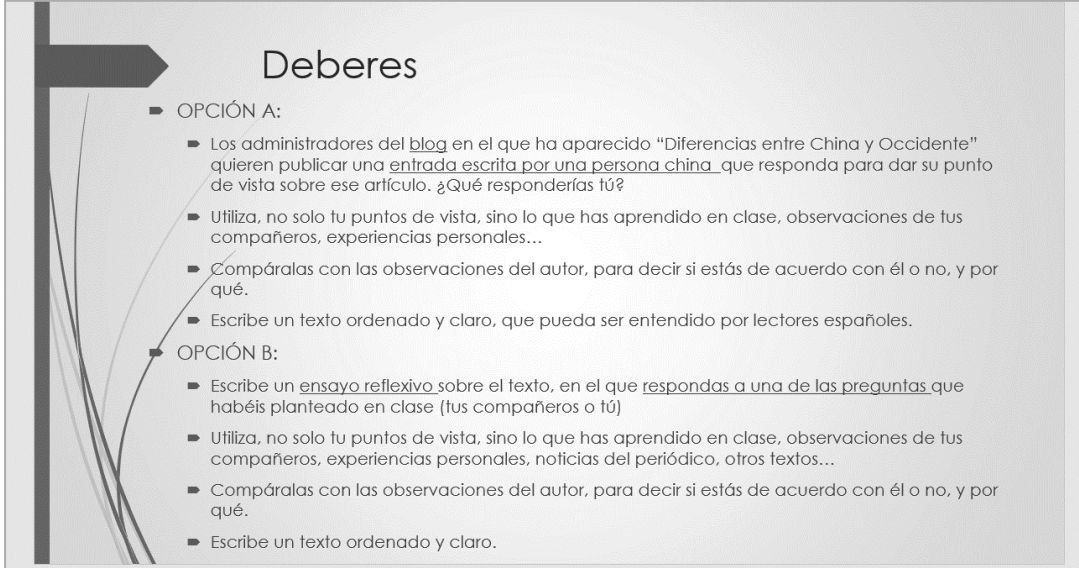
▪ Escribe un ensayo sobre los estereotipos: ¿qué son y qué efectos tienen sobre la gente? Da ejemplos. Puedes elegir a alguna película o serie en la que haya personajes extranjeros. ¿Esos personajes refuerzan estereotipos de su país o no? ¿Por qué? Y ¿qué efectos pueden tener los estereotipos sobre las personas que ven la serie?

▪ Un buen ensayo debe incluir:

- Una definición clara de qué son los estereotipos.
- Una reflexión personal sobre qué efectos pueden tener los estereotipos sobre la sociedad.
- Un ejemplo concreto. Si es un personaje de televisión, debes explicar y justificar si el personaje refuerza estereotipos y de por qué.



- Instrucciones tras la lectura de *T3 (Diferencias entre China y Occidente)* y discusión sobre estereotipos chinos: captura de pantalla de la presentación de *Powerpoint* en que se muestran las instrucciones de la tarea (actividad realizada en el GP).



**Deberes**

- OPCIÓN A:
  - Los administradores del blog en el que ha aparecido "Diferencias entre China y Occidente" quieren publicar una entrada escrita por una persona china que responda para dar su punto de vista sobre ese artículo. ¿Qué responderías tú?
  - Utiliza, no solo tu puntos de vista, sino lo que has aprendido en clase, observaciones de tus compañeros, experiencias personales...
  - Compáralas con las observaciones del autor, para decir si estás de acuerdo con él o no, y por qué.
  - Escribe un texto ordenado y claro, que pueda ser entendido por lectores españoles.
- OPCIÓN B:
  - Escribe un ensayo reflexivo sobre el texto, en el que respondas a una de las preguntas que habéis planteado en clase (tus compañeros o tú)
  - Utiliza, no solo tu puntos de vista, sino lo que has aprendido en clase, observaciones de tus compañeros, experiencias personales, noticias del periódico, otros textos...
  - Compáralas con las observaciones del autor, para decir si estás de acuerdo con él o no, y por qué.
  - Escribe un texto ordenado y claro.

## Anexo V


### Instrucciones para la gestión de discusiones en clase

#### *Disc*

- Instrucciones para la discusión a partir de la lectura de *T1*:

## DISCUSIÓN


- a) ¿Qué imagen da este cuento sobre las relaciones entre hombres y mujeres?
- b) ¿Compartís tú y tu familia o amigos esos valores?
- c) ¿Puedes pensar en alguien que no comparta esos valores?
- d) ¿Puedes inventar un final alternativo para este cuento?



- Instrucciones para la discusión a partir de la lectura de *T2*:

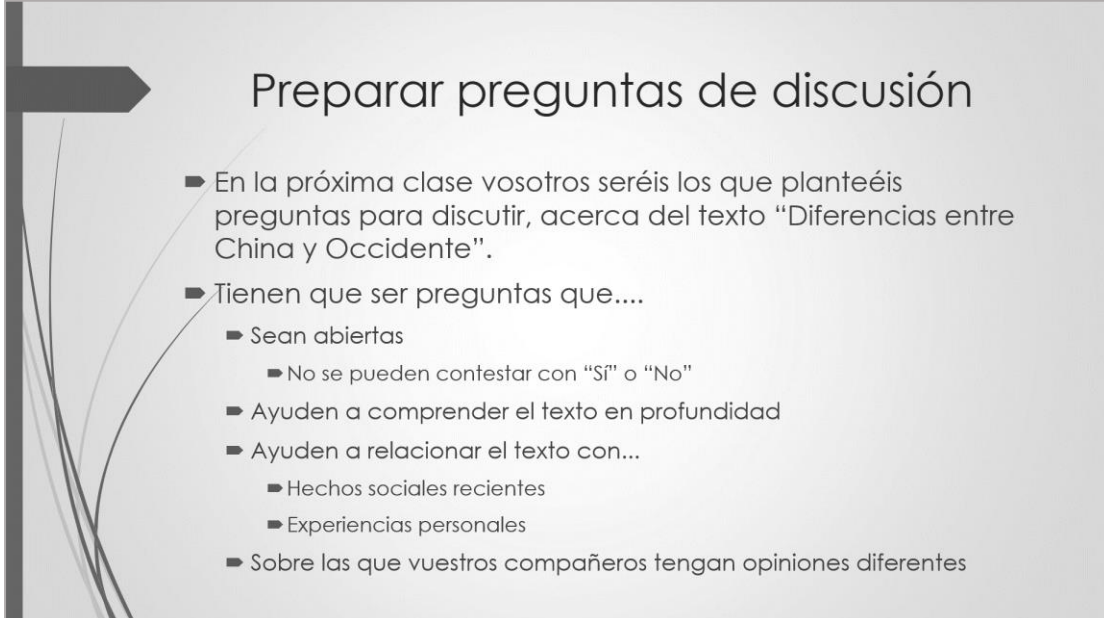
## DISCUSIÓN

- a) ¿Representa Lucas a todas las personas mexicanas? ¿Qué sabemos de él? Con tus compañeros, rellena la ficha con sus datos
  - A continuación, imaginad a una persona distinta de él y rellened su ficha. Imaginad cómo sería su rutina diaria.
- b) ¿Cómo se representan a las personas mexicanas o españolas en los medios de comunicación chinos (noticias, cine, música)? ¿Hay estereotipos o no? Si los hay, ¿qué estereotipos hay?
- c) ¿Cómo aparecen las personas chinas en las películas extranjeras que has visto? ¿Hay estereotipos o no? Si lo es, ¿qué estereotipos hay?



- Instrucciones para la discusión a partir de la lectura de T3:

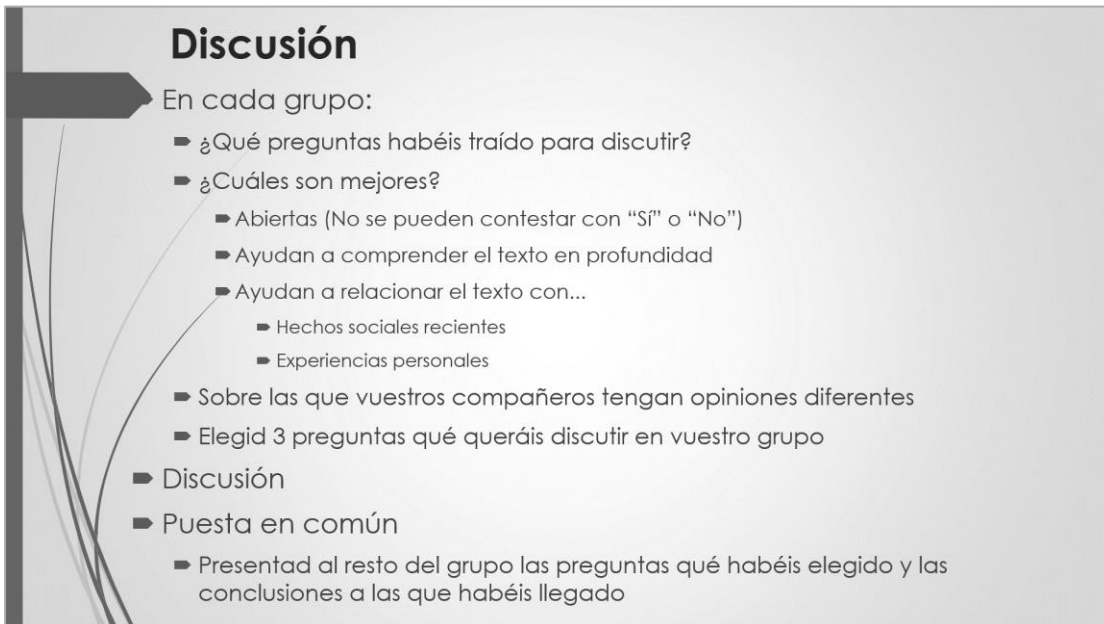
A) Instrucciones para que los estudiantes preparasen preguntas relevantes, y



## Preparar preguntas de discusión

- ▶ En la próxima clase vosotros seréis los que planteéis preguntas para discutir, acerca del texto "Diferencias entre China y Occidente".
- ▶ Tienen que ser preguntas que...
  - ▶ Sean abiertas
    - ▶ No se pueden contestar con "Sí" o "No"
  - ▶ Ayuden a comprender el texto en profundidad
  - ▶ Ayuden a relacionar el texto con...
    - ▶ Hechos sociales recientes
    - ▶ Experiencias personales
  - ▶ Sobre las que vuestros compañeros tengan opiniones diferentes

b) Instrucciones para la gestión de la discusión en clase: indicaciones que se dieron en la sesión siguiente, y que estaban orientadas a la gestión de la discusión en grupos pequeños de 4 a 6 personas.



## Discusión

En cada grupo:

- ▶ ¿Qué preguntas habéis traído para discutir?
- ▶ ¿Cuáles son mejores?
  - ▶ Abiertas (No se pueden contestar con "Sí" o "No")
  - ▶ Ayudan a comprender el texto en profundidad
  - ▶ Ayudan a relacionar el texto con...
    - ▶ Hechos sociales recientes
    - ▶ Experiencias personales
  - ▶ Sobre las que vuestros compañeros tengan opiniones diferentes
- ▶ Elegid 3 preguntas que queráis discutir en vuestro grupo
- ▶ Discusión
- ▶ Puesta en común
  - ▶ Presentad al resto del grupo las preguntas que habéis elegido y las conclusiones a las que habéis llegado

# Anexo VI

## Actividades de autoevaluación

### *ActAut*

**Relación de objetivos de aprendizaje y parrillas de autoevaluación utilizadas durante la explotación de T3, T4 y TarAct.**



A) *ActAut3*: captura de pantalla de la parrilla de autoevaluación.

<b>Autoevaluación</b>			
<b>¿Qué he aprendido leyendo “Diferencias entre China y Occidente”?</b>			
		Puedo contestar/ No lo tengo claro	Evidencias
Significado	1. En una frase breve, ¿cuál es la idea principal de este texto?		
	2. ¿Cuál es la intención del autor al publicar este texto?		
Sociedad	3. ¿Dónde se publica este texto? ¿Quién lo lee?		
	4. ¿Cómo puede afectar este discurso a las personas que lo leen?		
	5. ¿Qué características tienen los blogs?		
Texto	6. ¿Qué es un gentilicio? ¿Puedes dar algún ejemplo del texto?		
	7. ¿Qué es un supuesto?		
	¿Puedes citar algún supuesto que tenga el autor de este texto?		

B) *ActAut4*: captura de pantalla de los objetivos de aprendizaje negociados con los aprendientes y la parrilla de autoevaluación con criterios ligados a dichos objetivos.

### Lectura de un discurso político: objetivos de aprendizaje

- 1. Conocer mejor los discursos políticos en España.
- 2. Conocer más sobre los inmigrantes en España.
- 3. Comprender la idea principal del texto.
- 4. Comprender para qué sirven algunas de las palabras del texto.
- 5. Identificar la intención del autor.
- 6. Saber qué efectos tiene el discurso en la sociedad española
- 7. Predecir la opinión del autor.
- 8. Entender la ideología del texto y analizarla críticamente.
- 9. Ser consciente de los efectos que el texto tiene sobre tu propia opinión.




  
  


<b>Autoevaluación</b>		
<b>¿Qué he aprendido leyendo un discurso político?</b>		
	Puedo contestar/ No lo tengo claro	Evidencias
1. ¿Quién pronuncia este tipo de discursos? ¿Dónde lo hace? ¿A quién se dirige?		
2. ¿De qué países provienen los inmigrantes de España?		
3. ¿Cómo puede afectar este discurso a las personas en España? (piensa en personas nacidas dentro y fuera de España, y en efectos generales, pero también en la vida cotidiana)		
4. En una frase breve, ¿qué imagen da el autor sobre los inmigrantes? ¿Qué otras imágenes puede haber?		
5. ¿Cómo intenta el autor influir sobre tu punto de vista? ¿Crees que lo consigue? ¿Por qué o por qué no?		
6. En una frase breve, ¿cuál es la idea más importante de este discurso?		
7. En una frase breve, ¿cuál es la intención del autor al pronunciar este discurso?		
8. ¿Para qué se usa el pronombre "nosotros" en los discursos políticos?		

C) *ActAutGP*: captura de pantalla de los objetivos de aprendizaje negociados con los aprendientes y la parrilla de autoevaluación con criterios ligados a dichos objetivos.

## Objetivos de lectura de críticas de cine

- Comprender la idea principal de la crítica
- Identificar la intención del autor
- Identificar qué quiere el autor que pienses sobre la película
- Valorar si compartes el punto de vista del autor, y por qué
- Identificar quienes son sus lectores ideales
- Identificar qué imagen social se da de los grupos
  - *Hombres, mujeres; españoles, extranjeros; ricos, pobres*
- Identificar qué características tienen los textos [críticas de películas]



<b>Autoevaluación</b>		
<b>¿Qué he aprendido leyendo una crítica de cine?</b>		
Noticia que he leído: .....		Autores de la actividad: .....
	Puedo contestar/ No lo tengo claro	Evidencias
1. En una frase breve, ¿cuál es la idea principal de la crítica que he leído? ¿Qué aspectos de la película critica el autor, y que dice sobre ellos? (Ej.: guión, interpretación, fotografía, banda sonora...)		
2. ¿Dónde se publica la crítica que has leído? ¿Y otras críticas de cine? ¿Quiénes son los lectores ideales de este tipo de texto?		
3. ¿Qué opinión tiene el autor de la crítica sobre la película? ¿Qué quiere que piensen los lectores sobre la película?		
4. ¿Compartes tú el punto de vista del autor? ¿Por qué o por qué no?		
5. ¿Es fiable el autor? ¿Por qué?		
6. ¿Qué grupos sociales aparecen en la noticia que has leído? ¿Qué imagen se da de ellos en la noticia? <i>[Hombres, mujeres; españoles, extranjeros; ricos, pobres...]</i>		
7. ¿Qué características tienen las críticas de cine?		



D) *ActAutGG*: captura de pantalla de los objetivos de aprendizaje negociados con los aprendientes y la parrilla de autoevaluación con criterios ligados a dichos objetivos.

## Objetivos de lectura de noticias del corazón

- Comprender la idea principal de la noticia
- Identificar la intención del autor
- Identificar qué quiere el autor que pienses sobre esos famosos
- Valorar si el autor es fiable o no
- Identificar quienes son sus lectores ideales
- Identificar qué imagen social se da de los grupos
  - *Hombres, mujeres; españoles, extranjeros; ricos, pobres*
- Identificar qué características tienen los textos [noticias del corazón]

<b>Autoevaluación</b>		
<b>¿Qué he aprendido leyendo una noticia del corazón?</b>		
Noticia que he leído: .....		Autores de la actividad: .....
	Puedo contestar/ No lo tengo claro	Evidencias
1. En una frase breve, ¿cuál es la idea principal de la noticia que he leído?		
2. ¿Dónde se publica la noticia que has leído? ¿Y otras noticias del corazón? ¿Quiénes son los lectores ideales de este tipo de noticias?		
3. ¿Qué opinión tiene el autor de la noticia sobre los protagonistas? ¿Qué quiere que piensen los lectores sobre los protagonistas de la noticia?		
4. ¿Es fiable el autor? ¿Por qué?		
5. ¿Qué grupos sociales aparecen en la noticia que has leído? ¿Qué imagen se da de ellos en la noticia? [ <i>Hombres, mujeres; españoles, extranjeros; ricos, pobres...</i> ]		
6. ¿Qué características tienen las noticias del corazón? [¿Puedo mencionar 5 características?]		

# Anexo VII

## Modelo de notas de campo

### *ModNot*

**Grupos**

Fecha .....  
Hora .....  
Nº estudiantes presentes/ ausentes.....

	1	2	3	4	5
Summariser	Lucía				
Challenger	Elvira				
Connector	Jose				
Wrapper					

**Prácticas críticas**

	1	2	3	4	5
Textuales		√√√		√	
Personales	√√		√		
Sociales				√√	
Descripción					

**Problemas** (tomar notas de las preguntas que plantean los estudiantes, cuándo y cómo dan muestras de no comprender o no participar en las actividades)

**Aspectos positivos** (tomar notas de actividades, preguntas o textos que han suscitado alta participación o prácticas críticas)

# Anexo VIII

## Cuestionario de evaluación de la asignatura

### *ModCuest*

#### Encuesta para mejorar la asignatura de Lectura

Tus ideas y opiniones son importantes para la investigación sobre la lectura entre estudiantes de español, porque ayudan a mejorar la enseñanza.

Muchas gracias por dedicar tiempo a rellenar esta encuesta.

1. Sobre tu aprendizaje de español en general (**no sobre Lectura V**): ¿qué tipo de actividades de lectura crees que te ayudan a aprender más? ¿Cuáles menos?

2. Sobre esta asignatura (**Lectura V**): ¿qué actividades (como deberes y en clase) te han parecido más interesantes, relevantes para tu aprendizaje o motivadoras?

3. ¿Qué **actividades** te han resultado menos útiles o interesantes?

4. ¿Qué **textos** te han parecido más interesantes? ¿Por qué? ¿Qué textos te han parecido menos interesantes? ¿Por qué?

5. ¿Has leído **textos** en español **fuera de clase** que te hayan parecido interesantes? ¿Puedes sugerir qué lecturas se podrían incluir en el programa?

6. ¿Crees que esta asignatura de Lectura V está cambiando cómo lees en español? ¿Y en chino?

7. Si pudieras introducir un cambio en las clases de Lectura V, ¿cuál sería?

8. ¿Qué has aprendido durante el curso?

9. ¿Qué te gustaría aprender en la asignatura de Lectura V?

Opcional: ¿tienes otros comentarios?

## Anexo IX



Universitat  
Pompeu Fabra  
Barcelona

Proyecto ECODAL

### Consentimiento informado

Esta hoja de consentimiento informado corresponde al proyecto de investigación ECODAL-*Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo*. Este proyecto se realizará desde el año 2017 y hasta el 2019 en la Universidad Pompeu Fabra, coordinado por Carmen López Ferrero (<https://www.upf.edu/web/carmen-lopez-ferrero>)

Querido/a estudiante:

En primer lugar, muchas gracias por tu interés en el proyecto ECODAL. En este proyecto estudiamos habilidades y conocimientos de los estudiantes cuando hablan y escriben en español. Para ello, nos interesa estudiar tanto los textos que produces (al hablar y al escribir) en clase, como tus opiniones sobre lo que has aprendido. Con este proyecto, queremos mejorar la evaluación, los materiales y las actividades de los profesores, y también esperamos mejorar la autonomía de los estudiantes cuando aprenden español.

Lee este documento y fírmalo si entiendes y aceptas las condiciones de esta investigación. Si tienes alguna pregunta, escribe a Ana Castaño Arques ([castano.arques.ana@outlook.es](mailto:castano.arques.ana@outlook.es)):

- 1) Das permiso a Ana Castaño Arques para que recoja textos tuyos (orales y escritos) producidos para la clase de Lectura V.
- 2) Das permiso a Ana Castaño Arques para utilizar esos textos para realizar la investigación. Tus textos podrán aparecer en artículos científicos y en presentaciones en congresos científicos, pero tu participación será siempre anónima (tu nombre no aparecerá nunca en esos trabajos).
- 3) Participarás en dos entrevistas (individuales o con otro participante, lo que prefieras). Las entrevistas durarán entre una y dos horas y se llevarán a cabo en tu universidad. Ana Castaño Arques u otra profesora del departamento te entrevistará.
- 4) Das permiso a Ana Castaño Arques para que te grabe con una grabadora de audio en clase y así poder investigar cómo aprendes español.

\_\_\_ Marca aquí con una X si das permiso a Ana Castaño Arques para reproducir partes de grabaciones orales en publicaciones, presentaciones públicas, congresos, etc. Nunca constará tu nombre propio, excepto si nos indicas lo contrario, pero ten en cuenta que podrías ser reconocido por tu voz.

**Tu tiempo:** Tu participación en el proyecto es voluntaria, no recibirás dinero a cambio y podrás terminarla cuando quieras sin consecuencias de ningún tipo. Si quieres, nos pondremos en contacto contigo al acabar la investigación para explicarte los resultados.

**Tu privacidad:** la información sobre ti y tus textos se guardarán de manera segura, y los mantendremos separados de tu identidad. Las únicas personas que podrán ver tu información serán investigadores de la Universitat Pompeu Fabra.

Tus datos serán anónimos, y podrán ser estudiados por Carmen López Ferrero, y su equipo de investigación y de trabajo (detallado en la web del proyecto <https://www.upf.edu/web/ecodal>). Tus datos personales y las grabaciones se conservarán durante la duración del proyecto; cuando el proyecto termine, se eliminarán.

Si un texto tuyo (oral o escrito) se utiliza para hacer una presentación, no aparecerá tu nombre.

Muchas gracias por tu ayuda: esta investigación no sería posible sin tu participación. Por favor, a continuación, escribe la fecha y firma esta página para confirmar que entiendes y que aceptas las condiciones de este estudio. Muchas gracias.

Nombre del participante:

Firma:

Nombre del investigador:

Firma:

Lugar y fecha:

Los datos personales facilitados serán incorporados en el fichero de datos de carácter personal "Projectes de recerca, desenvolupament i innovació", titularidad de la Universidad Pompeu Fabra con la finalidad de llevar a cabo estudios, trabajos o proyectos de investigación, así como la promoción y gestión de los productos resultantes. Estos datos solo se podrán ceder, con el consentimiento previo del interesado, a entidades que colaboran en el desarrollo de la actividad, para difundir la investigación en los medios de comunicación e Internet; y en aquellos casos en los que sea necesario para el cumplimiento de las obligaciones legalmente establecidas. En cualquier momento se pueden ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición mediante comunicación escrita, acompañada de una fotocopia del DNI o documento equivalente dirigida a: Gerent. Universitat Pompeu Fabra. Pl. de la Mercè, 10-12. 08002 Barcelona.

# Anexo X

## Muestra de respuestas *Resp1*

Captura de pantalla de las respuestas individuales remitidas por correo electrónico de la estudiante Elena (GP), acerca de *TI*, la lectura en torno a *La Bella Durmiente* (cuento infantil).

### Un cuento tradicional: preguntas

Lectura 1

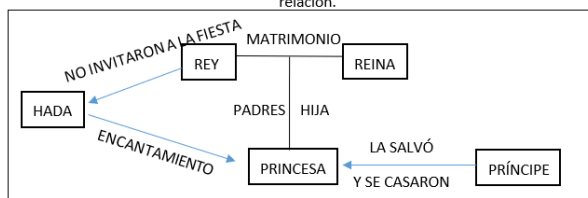
#### 1. Significado

Responde por escrito en este documento. Lee con atención el texto, pero no respondas copiando fragmentos, sino usando tus propias palabras.

1.1. ¿Quiénes son los personajes principales de este cuento?

**Son el rey, la reina, la princesa, el hada y el príncipe.**

1.2. ¿Qué relación hay entre ellos? Si quieres, dibuja un esquema mostrando esa relación.



1.3. ¿Tienen nombre los personajes? ¿Por qué, o por qué no?

**No, creo que es porque el escritor pensó se puede entender el contenido aunque las personajes no tienen nombres.**

1.4. Aunque el texto no lo diga, ¿cuándo y dónde crees que ocurre esta historia? ¿Qué dice el texto que te hace pensar así?

**Creo que ocurre en los siglos muy antes en algún país occidental.**

**Porque hay un reino en la historia, pocos países de hoy son de monarquía constitucional. Y el hada no aparecen mucho en los cuentos orientales. En China, los que pueden hacer encantamientos en los cuentos son 神仙(dios), 妖怪(monstruo) o el fantasma.**

1.5. ¿Qué cualidades están asociadas a la bella durmiente? ¿Y al príncipe?

**La bella durmiente es hermosa, humilde, inteligente y adorna virtud.**

**El príncipe es valiente y se atreve a nada.**

#### 2. Práctica social

Responde por escrito en este documento.

2.1. ¿Quién publica este texto? ¿Dónde podrías encontrarlo? ¿Para qué se publica?

**Los escritores de cuentos. Podemos encontrarlo en las páginas web, los libros para niños o los libros del alumno.**

2.2. ¿Quién o quiénes son los lectores ideales de este texto?



**a) Los niños de cuatro años a los que les gustan los cuentos de hadas.**

b) Los estudiantes extranjeros que quieren mejorar su español.



**c) Los padres o los profesores que quieren leer cuentos a niños pequeños.**

d) Todas las anteriores.

e) Otros: .....

2.3. ¿Estás de acuerdo con el análisis de los valores que se incluye al final del cuento?  
¿Por qué o por qué no?

**No. No estoy entiendo mucho de qué parte podemos encontrar el valor de "saber esperar". Todo lo que veo es "si no invitas a alguien, o sea mientes a alguien, los resultados serían impensables.", porque todo el asunto ocurrió debido a los reinos no invitaron un hada cuando todos habían invitado( por eso podemos tomarlo como una mentira), y el hada estaba enfadado que castigarlos. Por eso estar honesto y sincero a otros y saber compartir son importante para las relaciones. O también puede ser "si quieres adquirir algo, atrévete a explorar y provocar"( como el príncipe). Aunque la meta está muy lejos, parecen hay no posibilidad que conseguirás, puede adquirir solo si te insistes y haces esfuerzos.**

2.4. ¿Qué efecto crees que puede tener sobre los niños que escuchan este cuento? ¿Y sobre las niñas?

**Creo que los niños pueden tratar las niñas como "las personas que tengo que ayudar" o "los hombres tienen que proteger las mujeres". Y las niñas pueden creer la paciencia puede darles el verdadero amor. Además, algunos pueden pensar si hacen oración( sin hacer nada) y esperan, pueden ganar algo que quieren.**

### 3. Lengua

Responde por escrito en este documento.

3.1. ¿Cómo comienza el texto? ¿Has leído otros cuentos en español? ¿Hay otras maneras de empezar los cuentos en español?

**"Érase una vez un rey y una reina que, aunque vivían felices en su castillo, ansiaban día tras día tener un hijo." Comienza con las presentaciones de los personajes principales.**

Sí.

**"Había una vez..." Comienza con las descripciones del fondo.**

3.2. ¿Cómo empiezan los cuentos en chino? ¿Se utilizan estas fórmulas en otros contextos, además de en los cuentos?

**Empiezan la misma que en español. Y también se utilizan en los guiones.**

3.3. En el diálogo entre la rana y la reina: ¿cómo muestra respeto la rana? ¿Utiliza *tú*, *usted* o algo diferente?

Utiliza *vosotros*.

3.4. ¿Qué significa "hasta el fuego de la cocina se quedó dormido"?

**Creo que significa todo el mundo quedó dormido. Porque para sobrevivir, necesitamos comer algo y cocinar, pero si el fuego de al cocina se quedó dormido, nadie irá a cocinar o comer.**



# Anexo XI

## Muestra de ensayo reflexivo *Ensl*

- Ensayo *Ensl* a partir de un cuento infantil de elección libre, propuesto tras la lectura de *T1, La Bella Durmiente* (cuento infantil)

- Tarea realizada por Violeta (GG)

### Sobre La Bella y La Bestia

Bella es una chica que se aficiona a leer e imaginar, es diferente de las demás en el pueblo. Gaston, un narciso, quien quiere casarse con Bella, pero Bella lo rechaza. Un día, el padre de Bella se pierde y entra en el castillo de la bestia sin intención.

Como arranca la rosa a escondidas, la bestia lo pone en prisión. Al saber esta noticia, Bella alcanza al castillo y le pide a la bestia que libre su padre. Como cambio, Bella se obliga a dejar en el castillo. Después, Bella descubre que bajo la apariencia horrible de la bestia, es un corazón amoroso.

Este cuento es famoso y está filmado en este año. Lo vi en el cine pero no entiendo por qué Bella se enamora con la bestia. Me parece que para Bella, la bestia es terrible y ha puesto su padre en prisión. Aún bajo la apariencia es un corazón amoroso, cualquier chica normal seleccionará escaparse del castillo y regresará a casa.

En esta película, no vi ninguna razón que Bella se enamora a la bestia. Al principio, pienso que la razón es la bestia tiene muchos libros en el castillo, y a Bella le gusta leer. Pero esta razón no es suficiente para el amor.

Supongo atrevidamente que Bella está enferma y la enfermedad es el síndrome de Estocolmo. Se enamora con un hombre, o sea, un animal que la encierra. Es extraño y chocante si no hay el fondo del cuento de hadas.

No creo que es el amor entre los dos, solo es otro sufrimiento que se esconde atrás un cuento de hadas.

## Anexo XII

### Muestra de actividades de lectura ActGP

Actividades diseñadas para facilitar la comprensión de una crítica de cine (elegida por el GP), de dos estudiantes (GP5 y GP14)

Crítica: Fractura global fractura individual

Autor: Diego Salgado



Lista de palabras desconocida:

Cóctel	鸡尾酒
Enrolar	登记; 征募
Largometraje	长篇电影
Némesis	复仇者
Torturada	酷刑
Émulo	竞争的; 对手
Psique	精神; 灵魂
Fracturada	动荡的; 断裂的
Islámico	伊斯兰的
Pulcra	清洁的; 干净的
Pábulo	食物; 饲料
Delirio	神智错乱; 胡话
Saga	女巫; 传说

No está tan lejos como podría parecer este cóctel de violencia y espectáculo en torno a un joven que tras ser asesinada su novia en un atentado se enrola como agente antiterrorista al servicio del gobierno estadounidense, de otros largometrajes y episodios de series obra de su director, Michael Cuesta. El protagonista de American Assassin y también su némesis, como ha sucedido ya a otros personajes en realizaciones previas de Cuesta, es una personalidad torturada, al límite, un émulo de los héroes de acción del cine de los ochenta cuya psique fracturada da cuenta, sin embargo, de una problemática en torno al bien y el mal y el ejercicio de uno u otro mucho más complejos en los escenarios sociopolíticos actuales que en los de hace tres décadas. Por desgracia, ni ese detalle, ni Michael Keaton, ni el valor con que la película aborda los imaginarios del terrorismo islámico, bastan para rescatar del simple entretenimiento y, a partir de cierto punto, ni eso una película con demasiados aspectos ridículos como para ser tomada en serio, y demasiado pulcra como para dar pábulo al delirio. El potencial de American Assassin para dar lugar a una saga, queda en aire.

Nombre de la película: American Assassin

Autor: Stephen Schiff, Michael Finch

Protagonistas: Dylan O'Brien, Michael Keaton, Sanaa Lathan

<https://www.guiadelocio.com/cine/archivo-peliculas/american-assassin/criticas/fractura-global-fractura-individual>

1. ¿Qué opinas del comportamiento de venganza del protagonista?

Me parece geñal, porque entre tantas violencias y horrores de terrorismo que presta esta película vemos una emoción cordial.

2. El autor dice "esta película parece este cóctel de violencia". ¿Pensas que esta película refleja la altura de violencia de U.U.? ¿Y por qué?

Creo que no. Es una película de acción. Es inevitable que tenga muchos episodios de peleas. Las personas violentas en la película solo limitan en clase militar. No son los de común y corriente. Por eso es un fenómeno general.

3. ¿Cuáles son las opiniones del autor sobre la película?

Creo que son negativas. En la crítica hay una frase: "Por desgracia, ni ese detalle, ni Michael Keaton, ni el valor con que la película aborda los imaginarios del terrorismo", además, "ni eso una película con demasiados aspectos ridículos como para tomarse en serio".

4. Según el autor, ¿si la película tiene algo parecido a otras películas?

Sí. Por ejemplo, el personaje en esta película se asemeja a otros personajes realizados por el mismo director, también es torturado. Según la frase "el protagonista ha sucedido ya a otros personajes en realizaciones previas de Cuesta".

5. ¿En qué aspectos tiene semejanzas esta película con otras películas de agentes secretos de U.U.?

Pienso que esta también aprecia el heroísmo individual como otras, por ejemplo, «First Blood». Además hay un fenómeno que me parece muy ridiculous que en las películas estadounidenses siempre prestan una imagen que solo los estadounidenses son personas buenas y los demás, las de cualquier país son malas.

## Anexo XIII

### Parrilla de autoevaluación *AutEv4* rellena por una estudiante

- Parrilla de autoevaluación *AutEv4* correspondiente a la lectura de una réplica en un debate político sobre inmigración (T4)

- Parrilla correspondiente a Blanca (GP)

Autoevaluación ¿Qué he aprendido leyendo un discurso político?		
	Puedo contestar/ No lo tengo claro	Evidencias
1. ¿Quién pronuncia este tipo de discursos?	Sí	Este tipo de discurso se publica por los políticos como Rajoy con algunos intereses propios.
2. ¿De qué países provienen los inmigrantes en España?	Sí	En este discurso, hay dos tipos de los inmigrantes: unos buenos que entraron en España por el sur (de África) y otros malos entraron en esta tierra por la frontera francesa, o sea por el norte. (de Europa)
3. ¿Cómo puede afectar este discurso a las personas en España? (piensa en personas nacidas dentro y fuera de España, y en efectos generales, pero también en la vida cotidiana)	Sí, pero no sé si es completo.	El efecto de este discurso se puede dividir en 3 aspectos. 1.A los ciudadanos españoles, incluyendo los nativos y los inmigrantes buenos. Tendrán más confianza en Rajoy y inclinarán a creer que Rajoy es capaz de administrar bien el orden de la sociedad. 2.A los inmigrantes malos. Publica este discurso al público para advertir a los inmigrantes malos que están dispuestos a castigarlos si siguen cometer un crimen. 3.A los oyentes que asisten a esta conferencia. Este discurso hace a ellos conocer claramente la situación de España y la contraposición entre él y el Gobierno y adoptar el punto de la vista de Rajoy.
4. En una frase breve, ¿qué imagen da el autor sobre los inmigrantes? ¿Qué otras imágenes puede haber?	Sí, pero no estoy muy seguro.	El autor da una imagen en que no hay los inmigrantes que quieren buscar un trabajo para vivir, sino hay los malos que traen muchos problemas en la tierra. Además la situación ha empeorado desde entonces por el inútil Gobierno. También puedo imaginar que la mejor situación sucederá en España cuando Rajoy tenga el poder para administrar el país a través de la descripción y la voluntad de Rajoy.
5. ¿Cómo intenta el autor influir sobre tu punto de vista? ¿Crees que los consigue? ¿Por qué o por qué no?	Sí	Está claro que el punto de vista de Rajoy no es fible. Como otros políticos, para un objeto, Rajoy destaca muchas ventajas propias y en cambio, presenta las desventajas de su objeto que quiere atacar (en este lugar, es el Gobierno). Rajoy influye mi punto de vista através de la contraposición entres él y el Gobierno. Pero no los consigue porque sé que es el común fenómeno que se produce en el aspecto de la política por eso las palabras no son fibles y no puedo confiar todos los puntos de la vista de Rajoy.
6. En una frase breve, ¿cuál es la idea más importante de este discurso?	Sí	La idea más importante de este discurso es que la situación de España que ocasiona los inmigrantes es malo por el útil Gobierno y él ha fijado los problemas y puede resolverlos si tiene el poder.
7. En una frase breve, ¿cuál es la intención del autor al pronunciar este discurso?	Sí	es que Rojoy quiere degradar al Gobierno y al mismo tiempo, destacarse a sí mismo. 【Para atacar el actitud pasivo y el hecho inútil del Gobierono y mostrar su gran voluntad política (es capaz de estar en el poder), capacidad personal de descubrir, resolver los problemas y también su preocupación (presta atención a todo el país y todos los ciudadanos de su país.)】
8. ¿Para qué se usa el pronombre “nosotros” en los discursos políticos?	Sí	Rajoy usa el pronombre “nosotros” fuerza a su lector y oyente a adoptar su punto de vista.

## Anexo XIV

### Transliteración de *DOr4* (GP)

Sesión 4 del curso  
18 de octubre de 2017  
16 asistentes

Transcripción correspondiente a los minutos 0:00-34:10.

- LEONOR: ... Primero, les voy a introducir las impresiones de los méxicos. Primero, según los estadounidenses, los méxicos todos son inmigrantes ilegales porque ellos suelen atravesar el Río Bravo para llegar a Estados Unidos a buscar un buen trabajo y ganar mucho dinero. Y segundo, los hombres, los hombres mexicanos son machismos y ellos no quieren trabajar... ayudar a las mujeres y sólo trabajar (*fuera de casa*) y las mujeres suelen ser amas de casa, y los niños, los niños no tienen muchas tareas, por eso ellos pueden, pueden, pueden ... acudir a muchas actividades y ellos y los adultos los gusta beber tranquila y comer tortillas de maíz. Ya.
  
- ELISA: Ahora voy a presentar un ejemplo. Es la serie de México hay un grupo de mariachis. [Pregunta a sus compañeros:] ¿Todos saben el marichi? Hay un grupo de mariachis que quiere interpretar al (*ininteligible*) porque es un grupo de mariachis que es muy famoso y todos los chinos creemos que todos los mexicanos saben cantar y bailar y tocar la guitarra y todos son del grupo de mariachis... Pero si viajamos a la Ciudad de México no encontramos el grupo de mariachis, porque los mexicanos creen que el grupo de mariachis es un grupo de bajo valor y no tienen ningún valor de representar y por eso en la vista de los méxicos (*ininteligible*) el grupo de mariachis y sólo en algunas ocasiones se (*ininteligible*) encontraremos el grupo de mariachis intérprete en algunos. Y por eso el imagen tradicional y el imagen realidad no son mismos. Ya está.
  
- JORGE: En cuanto a los efectos en la gente, esto puede causar un malentendido de nosotros y si encuentro un mexicano podré decir, podré decir (*ininteligible*) “¿puedes hacer...?”
  
- PROFESORA: ¿Puede tocar la guitarra?
  
- JORGE: Tocar la guitarra. Y, en realidad, no.

- P: Muy bien. Pues habéis tardado como cuatro minutos y medio, vamos a, en el futuro, hacerlo un poquito más corto, pero ¿qué opináis? ¿Estáis de acuerdo? [*sus compañeros no responden*] ¿Habéis comprendido lo que han dicho ellos?
- SOL: Sí, pero no estoy de acuerdo que los mexicanos inmigran a Estados Unidos ... Este fenómeno es un estereotipo porque la verdad es que ... porque los estadounidenses desarrollan más mejor que mexicano y ... Es claro que los mexicanos inmigren o prefieran buscar trabajo a México.
- LEONOR: Pero ellos normalmente atraviesan, llegan a América ilegalmente. Hay muchos, hay muchos casos. El profesor Wang habíamos dicho una... cosa de esto.
- SOL: ¿Una cosa de esto?
- ELISA: Un caso.
- LEONOR: Un caso de esto. Es cuando él trabajó en la embajada de China en México. Una chica le llamaba y acudió a la ayuda. Porque su hermano atravesó el Río Bravo para (*ininteligible*) pero ella no, no se enteró de la noticia de su hermano.
- ELENA.: En mi opinión lo que dice Leonor es, ¿Leonor? [*confirma el nombre español de su compañera, risas del resto de la clase*]. Lo que dice Leonor es la verdad y creo que el estereotipo sobre este caso es los norteamericanos sobre todos los 白色 *baise* (“blancos”, *en mandarín*).
- P: ¿Blancos?
- ELENA: ... los blancos, los blancos casi siempre piensan los latinos o los asiáticos como inmigrantes ilegales. Este es el estereotipo y, por ejemplo, si alguna es, su apariencia es latino o asiático pero ellos, su, ellos he vivido, ellos han nacido en Norteamérica es literalmente, es casi una parte, no, ¿toda? 就是美国人 完全是... *Jiushi Meiguoren wanquan shi...* (“Son completamente americanos...”, *en mandarín*)
- P: Completamente.
- ELENA.: Completamente americanos, pero los blancos piensan solo su apariencia y piensan ellos inmigrantes ilegales.

- P: Efectivamente. Entonces las tres tenéis razón, ¿sabes? Esto es un estereotipo. Aunque en realidad sí que hay casos de personas que van ilegalmente de México a Estados Unidos, como el profesor Wang os dijo, pero esto es un estereotipo porque no todos son así y porque hay personas que parecen mexicanas o parecen asiáticas pero que no han entrado ilegalmente en Estados Unidos, sino que son estadounidenses. Muy bien, fantástico, perfecto, chicas. Muy bien. Pues ¿queréis continuar por aquí?
- MARGARITA: En la opinión de los chicos asiáticos, las chicas extranjeras como... vienen de América Latina, Europa... Las chicas de Estados Unidos son muy todas son muy sexual y sexuales y abiertas y ellos... y como las chicas tanto las chicas como los chicos aficiona a las fiestas y sin embargo los chicos asiáticos son un poco tontos, ¿tontos? [Risas] 有点儿无聊的 *Youdianr wuliaode* (“Un poco aburridos”)
- P: ¿Aburridos?
- ESTUDIANTE: Los chicos chinos solo se meten en estudiar y no hacen actividades deportivos fuera de las clases.
- MARGARITA: Les gustan estudiar.
- P: ¿Y esto es un estereotipo? ¿Sí, no, por qué?
- ELENA.: El estereotipo sobre chinos es en los medios de comunicación extranjeros los chinos siempre se describen como ratones de biblioteca.
- P: ¿(*Ininteligible*) Ratón de biblioteca?
- ELENA.: No, en *The Carrie Diaries*, una novela de Estados Unidos, la chica es Mouse, es una chica china y siempre se preocupa mucho de sus notas. Y ella participa de las actividades de deportes solo para mejor notas y ella se esfuerza mucho porque sus padres esperan que ella puede estudiar en una de las universidades de la Ivy League, como Harvard o etcétera. Y hace mucho... sí. Esto es un ejemplo.
- SOL: Y, en cuanto a la impresión en (*ininteligible*) sobre las chicas estadounidenses me impresiona mucho un parlamento de un autor en la telenovela *The Big Bang Theory* que “eres una chica que puede coger con quien le da una cerveza”. Así creo que...
- P [*al resto de la clase*]: ¿Lo habéis comprendido, lo que ha dicho?

- ESTUDIANTES: [*dan muestras de incomprensión*]
- SOL: [*Traduce al chino*] Perdón digo esto.
- P: Nada.
- NOELIA: En cuanto a los efectos, (*ininteligible*) Por el lado de los estadounidenses creen que los estudiantes chinos (*ininteligible*) y pueden ayudar a ellos y, o sea, no juegan con chinos estudiantes. Y por el lado de los chinos se pueden sentir tristeza o soledad. Y por lo que dijo Sol, se puede causar un malentendido. Porque no todas las chicas estadounidenses son así.
- SOL: En cuanto a este malentendido, cuando los chicos asiáticos tratan con las chicas occidentales es posible que puedan hacer comportamientos vergonzosos.
- ESTUDIANTES: ¿Vergonzosos?
- SOL: [*traduce al chino. Risas del resto de la clase*]
- P: Este ejemplo que han traído ellas en su análisis es interesante, porque trata específicamente de chicos chinos y de personas chinas que están en Estados Unidos, pero podría ser España. ¿Qué opináis sobre esto?
- LEONOR: No estoy de acuerdo de la opinión de Margarita, porque hay he visto una telenovela americana, se llama *Modern Family*. En la casa de...
- E: ¿Claire?
- LEONOR: No, no. Phil y Claire tienen tres hijos: un hijo y dos hijas. Y dos hijas son todo lo contraria: la mayor es como lo que dice...
- ESTUDIANTES: (*ininteligible*)
- LEONOR: Sí, abierta y sexual, pero la menor hija es como los estudiantes chinos. Es aburrida y casi se aprovecharon (*ininteligible*) para espiar. Por eso (*ininteligible*) ella se ha admitido en la universidad de California.
- MARGARITA. Pero lo que he dicho es algunas partes de los chicos asiáticos, pero ellos no leen los libros extranjeros y solo leen el internet y ellos tienen las ideas incorrectas. Pero creo que si leen muchos libros extranjeros o las películas de los países extranjeros pueden comprender mejor. Solo algunas partes.



- P: Creo que, de nuevo, las dos tenéis razón. Creo que aquí la clave es que *Modern Family* es una serie sobre personas estadounidenses en Estados Unidos y por eso muestra a personas muy, muy diferentes. Está la chica sexy, está la chica inteligente... hay mucha, mucha variedad. Pero cuando aparece un personaje extranjero, solo vemos a esa persona. De manera que cuando sale un chico chino muy aburrido, que solo estudia, no hace nada, esa es la imagen que tenemos de todas las personas chinas.
- ELENA: En algunas familias chinas también hay el fenómeno de dos chicas de la misma familia son muy diferentes.
- P: Y ahí está la clave: cuando conocemos a muchas personas chinas o a muchas personas estadounidenses vemos los detalles, vemos las diferencias individuales, como dices tú: esta chica es (*ininteligible*). Cuando solo vemos a una persona de un país, pensamos que todos son así. Muy bien, Margarita y muy bien, Leonor. Fantástico. Venga, ¿quién más se anima?
- MARIO: Oh...
- P: Muy bien, valiente.
- MARIO: En mi opinión, creo que el estereotipo es una impresión solo se está por unas personas representativas y para el otro lado (*ininteligible*) los extranjeros... Es decir, una vez pregunto a una persona que nunca ha estado en España. “¿qué te impresiona los españoles o España?”, creo que me responda... No, no, no... Creo que hay pocos, muy pocas palabras en su mente, sobre todo el fútbol, toros, fiesta y otras impresiones. Por ejemplo, no (*ininteligible*) tiempo, y les gusta beber. Y se especializan en el baile, el flamenco, sí. Pues (*ininteligible*) el estereotipo es la impresión antes de que los extranjeros no visitar a España, no conocer a un español. Solo saber (*ininteligible*) a un algo de este tipo a estas personas representativas.
- NOELIA: Y quiero saber, entonces, aparte de estos, ¿qué cosas representativas hay en España, en tu opinión?
- MARIO: Fútbol, toros, fiesta.
- NOELIA: ¿Sí?
- MARIO: Sí, toda la gente cree que las palabras son representativas para España.

- NOELIA: 我是说。 。 。 *Wo shi shuo...* (“Lo que digo es que...”) [*Mario y ella hablan en chino*] Pero no creo que este es...
- MARIO: Pero esto es un poco palabra, para representar un país. Y en mi opinión es fútbol, toros, fiesta. Y este es el estereotipo.
- SOL: Porque esos son los más famosos en España.
- MARIO: Sí...
- ELENA.: (*ininteligible*) 对 *Dui* (“Eso es”)
- SOL: El estereotipo es una dirección que conectar el individuo con el...
- ESTUDIANTES: ... general.
- ELENA.: [*habla en chino*] Algo representa algo. Eso es el estereotipo.
- LUIS: Creo que la opinión de Mario es una idea sobre el toros, el fútbol... es un estereotipo de un país, no la población ni las personas. No solo las personas tienen estereotipos, el país también [*habla en chino*]
- SOL: ¿Y cómo sabes estas cosas pueden representar (*ininteligible*)?
- MARIO: Hay algunas personas representativas, como en el fútbol, el partido de fútbol, y España es muy fuerte en los partidos, y el toro, creo que toda la gente sabe el toro, sabe las corridas de toros en España.
- NOELIA: Es decir, esta es tu opinión, creo...
- MARIO: Sí, sí, sí. Es mi opinión.
- NOELIA: Por eso, ¿cómo puedes decir “esto es un estereotipo”?
- BLANCA: Pero, cuando referimos a España, la intención que se nos ocurre es toro, la recorrida, el fútbol, (*ininteligible*), etc.
- NOELIA: Creo que es también tu opinión propia. ¿Puedes añadir otro ejemplo?
- BLANCA: Pero antes estudia el español quiero saber qué impresión de España tuviste.

- NOELIA: Pero estas son las [*cosas que*] los españoles promoven más estas cosas, por eso son más conocidas.
- BLANCA: Pero el estereotipo es formado por diferentes personas las opiniones [*habla en chino*] ... sino otras personas.
- NOELIA: ¿Cómo sabes? ¿Cómo sabes cómo piensan otras (*ininteligible*)?
- BLANCA: Porque sabemos que mucha gente toma el fútbol, el toro, como el símbolo de España [*habla en chino*].
- P: Tal vez podáis dar ejemplos. Es decir, tú tienes estas opiniones, vosotros tenéis esas opiniones, mucha gente tiene esas opiniones. Pero ¿de dónde salen?
- ALICIA: Últimamente en China hay mucha televisión programa que va a España a vivir o un tiempo, para viajar o conversar con los españoles y los primer mostrar a la gente es las fiestas, las tapas y los dolores.
- P: ¿Los... toreros? Ah, las corridas de toros. Ah, vale, vale. Entonces, hay programas de televisión que refuerzan esos estereotipos. Entonces no son solo vuestras opiniones, sino que la televisión refuerza esos estereotipos. Y hay otros ejemplos, hay otras cosas que refuerzan esos estereotipos sobre España, ¿verdad?
- NOELIA: [*Al grupo de Mario, Blanca, y Alicia*] ¿Y por qué decís que los españoles no llegan a tiempo?
- BLANCA: Porque nos enteramos que otra persona experiencia propia, pues, por lo tanto, creo que este es el estereotipo.
- P: A mí eso me interesa también porque yo, en España, tenemos el estereotipo sobre nosotros mismos que no somos puntuales, pero me interesa saber cómo estudiantes chinos como vosotros llegáis a oír eso. ¿Lo leéis en libros, en la televisión o dónde?
- LEONOR: En una telenovela, *El tiempo de...*
- P: ¿*El tiempo entre costuras*?
- LEONOR: Sí, sí, sí.
- ESTUDIANTE: No, no, no.

- P: *El ministerio del tiempo*. Ah, ¿ahí lo dicen?
  
- SOL: Sí. Y tengo una experiencia. Porque el semestre pasado recibí una delegación de los estudiantes colombianos con unos compañeros y los primeros tres días los colombianos no llegaron a tiempo a las clases. Esto es así.
  
- P: ¿Por qué?
  
- SOL: Al principio creía que es una cultura que no llegaron a tiempo, pero después de destacar que tenían que llegar a tiempo, eso es un respeto a la profesora y después llegaron a tiempo.
  
- ELENA: En mi opinión las experiencias, por ejemplo, Sol, para Sol, su experiencia es lo que refuerza su estereotipo sobre los colombianos. Porque si una persona, si hay un estereotipo de algo, por ejemplo “los colombianos no son puntuales”, si ella encontró con un ejemplo, un caso que es igual a su estereotipo, y ella va a pensar “ah, el estereotipo es correcto”. Y esto crecer su creencia sobre su estereotipo de que ellos no son puntuales. Es solo mi opinión. [*Traduce al chino*]
  
- P: Y tiene que ver con lo que decíamos: a lo mejor estos chicos sí que eran impuntuales, estos chicos colombianos no llegan a tiempo.
  
- SOL: Sí.
  
- P: Y tú no conoces a otros chicos colombianos que sí que son puntuales.
  
- SOL: No.
  
- LEONOR: Mi amiga de Colombia, ella se llama (*ininteligible*). Cada vez yo tengo que esperar una hora, media hora para salir con ella.
  
- P: Ah, vale, vale, vale. Muchas experiencias que sí refuerzan eso. Pero a lo mejor sí que hay colombianos que sí que son puntuales. Pero como vosotros solo conocéis a estos, refuerza, como ha dicho Elena, vuestro estereotipo de que no.

[*Discusión continúa*]

## Transliteración de *DOr5* (GG)

Sesión 3 del curso  
20 de octubre de 2017  
30 asistentes

Transcripción correspondiente a los minutos 0:00-8:04.

- MÓNICA: Cuando en el cuento dice “Lola baila flamenco muy bien (*ininteligible*) porque Lola es española”, creo que el autor puede cambiar esta palabra. Eh, puede ser “Lola proviene de España y puede bailar flamenco, y esto es... y entre las mujeres españolas esto es... no es muy normal”.
- PROFESORA: Muy bien, me encanta. Cambiáis las palabras: no decir “Lola es española...”, perdón, “Lola baila flamenco porque es española”, sino “Lola baila flamenco y es española”.
- MÓNICA: Sí.
- P: Y además incluir una explicación más compleja sobre la visión de la cultura española. Fantástico, muy, muy bien. ¿Qué más ideas tenéis?
- IKER: Si pueden (*ininteligible*) los autores de semejantes textos, puedo añadir la situación de otras personas. Por ejemplo, por ejemplo, “me levanto a las nueve y cuarto, pero unos de mis compañeros se levantan a las seis y unos... y otros se levantan a las diez”. La hora es diferente, eh, por ejemplo, “mi familia es cristiana, pero mi vecino no es como así”, ¿sabes? (*ininteligible*).
- P: Perfecto también, ¿vale? Distintos focos de acción, pero lo mismo: no incluir una sola persona, sino distintas, que muestren la pluralidad del país. Perfecto, muy, muy bien. Me gusta porque, además [las dos propuestas] son diferentes. ¿Por allí? ¿Habéis tenido algo más?
- ISABEL: Estoy con Iker también, estoy de acuerdo con Iker.
- P: [A estudiantes de otros grupos que están hablando] Vamos a escuchar.
- ISABEL: Podemos añadir algunos (*ininteligible*) para contar a los extranjeros los ámbitos hispanos. Ellos se levantan muy tarde, no es ehm, no es el resultado de perezoso, es ehm, es influido por su geografía y cultura. Ya está.

- P: Muy bien, porque aquí das con la clave. Algunos de estos estereotipos [*señala a la pizarra, donde he escrito los que los estudiantes han mencionado antes*] tienen una base de verdad. Por ejemplo, eso, en general nos levantamos más tarde. Pero puedes hacer una explicación que haga que la gente lo comprenda, ¿vale? Los chinos se levantan a las siete pero los españoles se levantan a las ocho. ¡Oye, qué perezosos! Pero no, lo puedes explicar.
- ESTUDIANTES: [*Risas*]
- P: Sí, sí, sí. Muy bien, ¿por qué? Distinta posición con respecto al sol, distintos horarios de trabajo, ¿vale? Hay rasgos geográficos y culturales, y, si los explicas, acabas con (*ininteligible*) los estereotipos. Muy bien, muy bien. Y, ¿alguna otra idea más? ¿Por aquí, por esta mesa, qué habéis pensado?
- MANUEL: Estamos con estas dos [*señala a las mesas de los grupos que han hablado*]. Y ... generalmente, (*ininteligible*) el autor, es mejor el autor (*ininteligible*) que más general y ... no, no debe, no debe escribir los, los, para los demás las diferencias entre los lectores (*ininteligible*) diferentes, diferentes. Y ya está.
- P: Vale, muy bien. Fantástico. Y, ¿por aquí, chicas?
- VIOLETA: Creo que, cuando explique el texto podemos escribir, podemos escribirlo en una forma de diálogo.
- P: ¿Cómo?
- VIOLETA: Por ejemplo, cuando Lucas dice “Quiero visitar España porque, eh, porque me encantan las corridas de toros” y su novia, su novia puede ser, puede, dice su novia puede decir “No, no todas las ciudades de España tiene la actividad de los toros, de las corridas de toros”.
- P: Exacto, exacto, efectivamente. Y aquí dais con una clave que tiene mucho que ver con la lectura, ¿vale? Cuando leemos un texto, estamos oyendo una voz. Un texto es una voz que os cuenta cómo ve esa persona las cosas. Cuando leéis un texto que tiene dos voces, hacéis más complejo el problema. Podéis utilizar un lenguaje sencillo, pero podéis introducir dos puntos de vista y eso es mejor...
- IKER: (*Ininteligible*)
- P: ...para acabar con los estereotipos, efectivamente. Podéis tener dos voces que repitan estereotipos, pero si tenéis una voz que (*ininteligible*) un estereotipo y una voz que combate el estereotipo, estáis ayudando al lector a ser consciente de eso. Y lo que me gusta muchísimo es que habéis pensado en cosas diferentes y habéis pensado cosas diferentes de mi opción. Mi opción era: en vez de hablar

de Lucas, podemos pensar hablar de otra persona, ¿vale? Pues, a lo mejor, una médico muy rica que trabaja en México y es mexicana. Pero vosotros habéis respetado, habéis conservado el texto de Lucas y habéis ido desde el nivel de las palabras [*señalo al grupo 2*], dices más o menos lo mismo, pero cambias las palabras, a incluyes otras experiencias [*señalo al grupo 1*], cambias la forma [*señalo al grupo 4*], en vez de un texto, un monólogo, haces un diálogo, y está muy, muy bien, chicos. Incluso incluís una reflexión sobre los estereotipos. Fantástico, ¿vale? Y quiero que penséis en esto cuando leáis, porque... Vamos ahora a centrarnos en lo que ha dicho ese grupo. Las palabras...

- ESTUDIANTE: ... confusas...
- P: No es ya que sean confusas, pero utilizar unas palabras “porque”, y no utilizar “y” ya cambia vuestro punto de vista.
  
- IKER: Relación.
  
- P: Efectivamente, la relación entre las ideas hace que el autor os obligue, os haga adoptar su punto de vista. Y esto es lo que vamos a explorar un poquito más en la siguiente... ejercicio, ¿vale?

## Anexo XV

### Textos y preguntas planteadas por estudiantes

(*ActGP* y *ActGG*)

6 documentos:

- Lucía (GP), *ActGP*: Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la crítica de la película *Coco* (actividad diseñada por Lucía y Luis)

- Blanca (GP), *ActGP*: Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la crítica de la película *Maléfica*

- Elena (GP), *ActGP*: Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la crítica de la película *Contratiempo* (actividad diseñada por Elena y Margarita, GP)

- Mónica (GG), *ActGG*: Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la noticia “Georgina Rodríguez ingresa para dar a luz a su primer hijo con Cristiano Ronaldo” (actividad diseñada por Mónica, GG22 y GG24)

- Violeta (GG), *ActGG*: Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la noticia “Inesperado: Gigi Hadid se bajó del famoso desfile de Victoria’s Secret” (actividad diseñada por Violeta, GG14 y GG30)

- Iker (GG), *ActGG*: Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la noticia “¿Por qué no sonríe Barron, el hijo de Trump?” (actividad diseñada por Iker, GG1 y GG3)



## Actividad ActGP diseñada por Lucía

Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la crítica de la película *Coco* (actividad diseñada por Lucía y Luis, GP)

# Coco

Por Irene Crespo - 20 de Noviembre de 2017

--ELMUNDO CINEMANÍA

<http://cinemania.elmundo.es/peliculas/coco/critica/>



Cuando Pixar anunció una película sobre el Día de Muertos, México se llevaría las manos a la cabeza. ¿Lo hacían por solventar 解决 la escasa 不足的 diversidad racial en sus películas? ¿Y, aunque lo hicieran por eso, serían capaces de dar con una historia, unos personajes que representaran y respetaran México sin caer en el lugar común? La respuesta a es sí, y la prueba es que *Coco* es ya la película original más taquillera 叫座的 de la historia en México. Aunque, en los primeros minutos, donde le cuesta más arrancar 使离开, está a punto de caer en los estereotipos mexicanos, desde ese prólogo 序言 à la *Up*, pero contado en papel picado (las guirnaldas 花冠 típicas mexicanas), dejan claro que Lee Unkrich y su codirector 合作导演 Adrián Molina hicieron bien su trabajo de documentación 文件, sobre todo, a la hora de recrear 使

再生 el Día de Muertos tanto visual como espiritualmente. La historia no se diferencia mucho de las grandes historias de Pixar : el protagonista, un niño llamado Miguel, sueña con ser el mejor músico del mundo, y lo peleará aunque tenga que acabar en el mundo de los muertos. Por suerte, cuando pasa al otro lado entramos en un universo multicolor, y es justo cuando la película crece en ritmo, aventura y sentimiento con canciones que ojalá solo se hubieran compuesto en español. Pero también crece en técnica: las calaveras 骷髅 o los muertos que Miguel se encuentra en ese viaje al más allá tienen un nivel de detalle y textura 结构 de no quitarles ojo, y que quizá solo supera la abuela Coco, la centenaria 百岁的 mujer de manos manchadas 有斑点的 y piel arrugada 褶皱的 con el que la película se convierte, al final, en un precioso homenaje a nuestros mayores, los que están y los que no están.

**M** *El colorismo y riqueza mexicanos le quedan padre a la técnica Pixar*

## VOCABULARIO

### *Explicaciones en español son provenientes de RAE*

#### **Solventar** 支付，清偿；解决

1. tr. Arreglar cuentas, pagando la deuda a que se refieren.
2. tr. Dar solución a un asunto difícil

#### **Escaso,sa** 不多的；不足的；刚刚好的；吝啬的

1. adj. Poco abundante en cantidad. Comida escasa.
2. adj. Dicho de una cosa: De poca entidad o estimación. Ganaron por escaso margen.
3. adj. Que tiene poco de aquello que se expresa. Andamos escasos DE recursos. Una alimentación escasa EN fibra.
4. adj. U. tras una expresión que designa una cantidad determinada, para indicar que dicha cantidad no está completa. Un centenar escaso de personas.
5. adj. desus. Mezquino, nada liberal ni dadivoso. Era u. t. c. s.

viento escaso

#### **Taquillero,ra** 叫座的，受欢迎的

1. adj. Dicho de una persona que actúa en espectáculos, o del espectaculomismo: Que suele proporcionar buenas recaudaciones a la empresa.
2. m. y f. Persona encargada de una taquilla (|| despacho de billetes).

#### **Arrancar** 根除；抢夺；使离开；激起

1. tr. Sacar de raíz. Arrancar un árbol, una planta.
2. tr. Sacar con violencia algo del lugar a que está adherido o sujeto, o deque form a parte. Arrancar una muela, un clavo, un pedazo de traje.
3. tr. Quitar con violencia.
4. tr. Obtener o conseguir algo de alguien con trabajo, violencia o astucia.
5. tr. Conseguir algo en fuerza del entusiasmo, admiración u otro afectovehement e que se siente o se inspira.
6. tr. Separar con violencia o con astucia a alguien de alguna parte, o decostumbre s, vicios, etc.
7. tr. Despedir o hacer salir la flema arrojándola.
8. tr. Despedir o hacer salir la voz, un suspiro, etc.
9. tr. Mar. Dar a una embarcación o buque mayor velocidad de la que lleva.

10. tr. desus. Acometer, embestir.
11. tr. desus. derrotar (|| vencer y hacer huir al contrario).
12. intr. Partir de carrera para seguir corriendo.
13. intr. Dicho de una máquina: Iniciar el funcionamiento. U. t. c. tr.
14. intr. Dicho de un vehículo: Iniciar su movimiento de traslación. U. t. c. tr.
15. intr. Provenir, traer origen.
16. intr. coloq. Partir o salir de alguna parte.
17. intr. coloq. Empezar a hacer algo de modo inesperado. Arrancó acantar. U. t. c. prnl. Se arrancó por peteneras.
18. intr. Arq. Dicho de un arco o de una bóveda: Empezar a formar su curvatura sobre el salmer o la imposta.
19. prnl. C. Rica. encolerizarse.

### **Prólogo** 序言

1. m. Texto preliminar de un libro, escrito por el autor o por otra persona, que sirve de introducción a su lectura.
2. m. Aquello que sirve como de exordio o principio para ejecutar unacosa.
3. m. Primera parte de una obra, en la que se refieren hechos anteriores a los recogidos en ella o reflexiones relacionadas con su tema central.
4. m. Discurso que en el teatro griego y latino, y también en el moderno, precede al poema dramático.

### **Guirnaldas** 花环, 花冠; 拉花

1. f. Corona abierta, tejida de flores, hierbas o ramas, con que se ciñe la cabeza.
2. f. Tira tejida de flores y ramas.
3. f. perpetua (|| planta).
4. f. Tejido de lana basta que se usó antiguamente.
5. f. Mar. Cierta nudo marinerio.
6. f. Mil. Especie de rosca embreada y dispuesta en forma de guirnalda, que se arrojaba encendida desde las plazas para descubrir de noche a los enemigos.

### **Codirector** 共同领导人

1. adj. Que dirige junto con otra u otras personas.

### **Recrear** 再创造; 使人感到愉快

1. tr. Crear o producir de nuevo algo.
2. tr. Divertir, alegrar o deleitar. U. t. c. prnl.

**Multicolor** 多彩的

1. adj. De muchos colores.

**Calaveras** 头骨，骷髅；没有头脑的人

1. f. Conjunto de los huesos de la cabeza mientras permanecen unidos, pero despojados de la carne y de la piel.
2. f. Mariposa de la familia de los esfíngidos, de cuerpo grueso y peludo, con un dibujo en el tórax que recuerda a una calavera.
3. f. El Salv. Enchufe eléctrico cuadrado que tiene varias conexiones.
4. f. Méx. Cada una de las dos luces de la parte trasera de un vehículo.
5. m. Hombre disipado, juerguista e irresponsable. U. t. c. adj.

**Textura** 织造；织法；结构，组织

1. f. Disposición y orden de los hilos en una tela.
2. f. Operación de tejer.
3. f. Estructura, disposición de las partes de un cuerpo, de una obra, etc.

**Centenaria** 百岁的

1. adj. Perteneciente o relativo al centenar, especialmente de años. Unacondena centenaria.
2. adj. Que tiene 100 años de edad, o poco más o menos. U. t. c. s.
3. m. Período de 100 años.
4. m. Fiesta que se celebra cada 100 años.
5. m. Día en que se cumplen una o más centenas de años de algún acontecimiento. Centenario de Cervantes, del dos de mayo.
6. m. Acto o conjunto de actos con los que se conmemora un centenario.
7. m. desus. centena (|| conjunto de 100 unidades).

**Manchadas** 有斑点的

1. adj. Que tiene manchas.

**Arrugada** 有皱纹的

## Arrugar

1. tr. Hacer arrugas a alguien o algo. U. t. c. prnl.
2. tr. Dicho de una persona: Formar arrugas en una parte de la cara, como el ceño o el entrecejo, como muestra de enojo o preocupación. Mientras escucha, arruga el ceño o pensativo.
3. tr. Cuba. Fastidiar, molestar a alguien.

- 4. prnl. encogerse.
  - 5. prnl. germ. Huir, escaparse.
- media de arrugar

## PREGUNTAS

### 1. Significado

#### 1.1 ¿Quién es el autor? ¿Cuándo se publica la crítica?

El autor se llama Irene Crespo y esta crítica se publica el 20 de noviembre de 2017.

#### 1.2 ¿Sobre qué tema es la crítica?

La crítica es sobre el contenido, la técnica, los directores y el significado de la película.

#### 1.3 ¿Estás de acuerdo con el autor que "la película recrece el Día de los Muertos" ? ¿Por qué?

Estoy de acuerdo con el autor. El Día de Muertos sirve de rendir homenaje a los muertos queridos. La película expresar la misma idea. Entonces no puede ser recrecer el Día de los Muertos, presta el atractivo de la fiesta.

### 2. Práctica social

#### 2.1 ¿Dónde podríamos encontrar la crítica?

Podríamos encontrar la crítica en una página web , un sitio web de críticas de las películas o una revista de películas.

#### 2.2 ¿De qué se trata el Día de los Muertos? . ¿Cómo sabes sobre eata fiesta?

El Día de Muertos es una celebración tradicional de origen mesoamericano que rinde homenaje a los difuntos. Se celebra principalmente los días 1 y 2 de noviembre. Es una festividad que se celebra en México, así como en muchas comunidades de los Estados Unidos, donde existe una gran población mexicana. En el 2008 la Unescodeclaró la festividad como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de México.

#### 2.3 ¿Quién son los lectores de esta crítica? ¿y qué efecto puede tener sobre ellos?

Los lectores serán las personas que quieren ver la película o han visto

la película. Los lectores tendrán un interés por la película, el Día de Muertos y la cultura mexicana.

### 3. Lengua

#### 3.1 ¿Para qué sirven las preguntas del principio del artículo?

① Según el texto, las preguntas sirven de un tipo de dubitación/erotema, para introducir lo que quiere decir el autor.

② Las preguntas también pueden ayudar a destacar los centros claves del artículo y atraer a los lectores.

③ Poner preguntas en el principio del texto puede añadir más vigor al artículo.

#### 3.2 ¿A través de qué frases podemos ver la actitud del autor?

“Estereotipo” muestra la actitud objetiva, el autor no solo admira a la película, sino que también señala la debilidad.

“recrear” presta que el autor cree que la película contribuye a la cultura de la fiesta tradicional mexicana.

#### 3.3 ¿Por qué titula la película “COCO”. a quién señala y qué te parece el título?

“Coco” es el nombre de la bisabuela de Miguel (Miguel es el protagonista de la película), en toda la película, la bisabuela es la única persona que conoce el significado de la canción “Remember Me”, y la bisabuela también sirve de vínculo de la emoción de familia y el vínculo de todos los miembros de la familia, los que están y los que no están.

P.s. Antes, en el año 2013, la empresa Disney intentó registrar una marca llamada “Día de los Muertos”, pero muchos mexicanos estaban en contra con el acto, porque creían que es una típica explotación cultural. Después de una semana, Disney denunció que devolvería la registración de la marca y cambiaría de un otro nombre. Por eso la película ahora titulada como “COCO”.

#### ❖ DISCUSIÓN PARA LA CLASE

¿Es la crítica objetiva o subjetiva? Da tu opinión y razón.

## Actividad ActGP diseñada por Blanca

Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la crítica de la película *Maléfica* (actividad diseñada por Blanca, GP)

### MALÉFICA

#### CRÍTICAS

4,0

Muy buena

Matriarcado feliz  
por Paula Arantzazu Ruiz

Y tuvo que llegar Angelina Jolie para realmente transformar los cuentos de hadas. *Maléfica*, la nueva versión de Disney del cuento "La bella durmiente", de Charles Perrault, no se parece a ninguno de los trabajos previos del nuevo ciclo sobre cuentos de hadas de la compañía. *Maléfica* es una película sobre Angelina, al servicio de Angelina y un retrato dual del personaje, ángel y demonio, que hará las delicias de los seguidores del twist oscuro de los relatos clásicos y de aquellos que también prefieran las filigranas cursis de las narraciones originales. *Maléfica*, por suerte, no acaba en esa nueva visión aparentemente más oscura y siniestra que nos están ofreciendo las majors de sus personajes más icónicos, en este caso, la hada malvada de la versión Disney de 1959. *Maléfica* ya no es un filme reciclado, sino una relectura absoluta del cuento tan inesperada como poderosa.



...la transformación de Angelina Jolie la que más sorprende. Con esos pómulos hiperbólicos y un rostro que fulmina, con cada caída de pestañas, la actriz se adueña de la pantalla. Ella es sin lugar a dudas la gran protagonista y el guión de Linda Woolverton, escritora de la casa Disney (*La bella y la bestia*), se entrega a su causa. Los espectadores más avezados reconocerán que *Maléfica* sigue la estrategia del musical "Wicked", basado en la novela de Gregory Maguire y donde se narra el origen y las razones por las que la Bruja mala del Oeste se transformó en la villana del cuento de Oz, y aquí, así pues, se nos explica la infancia de Maléfica y cómo tras ser traicionada por amor se metamorfosea en una suerte de diablesa perversa y de corazón hueco que acabará maldiciendo a la recién nacida Aurora, hija del que fue su pasión adolescente y que ha acabado convertido en su peor enemigo.



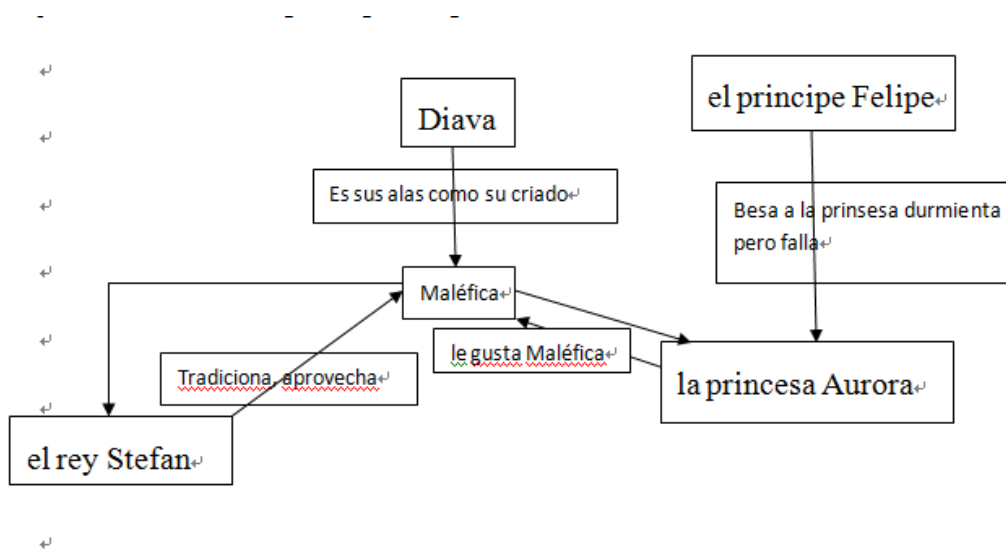
Cierto que la princesa Aurora, interpretada por Elle Fanning, quizá peca de tontuela, aunque para comprender el desenlace de la película resulta imperativo que rezume una inocencia desbordante (y algo empalagosa). Y también es cierto que la película apenas es una sucesión entre sus dos escenarios, el bosque encantado y el castillo del rey, pero lo más relevante de este retrato de Maléfica no es tanto su actualización formal digital sino, cómo se nos advierte nada más arrancar la película (“Déjanos contaros nuevamente un viejo cuento y veréis si lo conocéis tan bien”), el giro de la historia a mayor gloria del poder femenino. **El amor verdadero no existe en *Maléfica* y, en sustitución, ese beso que ha de despertar a la ingenua princesa adormecida es un gesto de cariño y empoderamiento. Disney se postra ante el matriarcado que defiende en público y privado la Jolie y como para no caer rendido ante la mujer más poderosa de Hollywood.**

## 1. Significado

### 1.1; Quiénes son los personajes más importantes de este cuento?

La “diablesa” Maléfica, la princesa Aurora, el rey Stefan (el padre de la princesa y también es el hombre querido por Maléfica cuando era joven) , Diava, el principe Felipe.

### 1.2; Qué relación hay entre ellos? Si quieres, dibuja un esquema mostrando esa relación?



### 1.3; Sabemos de qué procede esta película ? ¿ Si se conforme al e su “origen” ?

Esta película se procede de un cuento clásico de Disney “la bella durmiente”. Esta nueva versión no se conforme todo a su origen.

El desarrollo del argumento es parecido a la bella durmiente ,pero en esta ocasión, la princesa no es la más importante papal de esta película sino la diablesa,por lo que lo que quiere expresar esta película es diferente de la bella durmiente. Primero, desde el punto

de la vista de la diablesa, nos narra la razón de maldecir y la gente nace dotada de bondadoso, pero transcurrir de tiempo, se afecta muchas cosas nuevas, atractivas o desconocidas y cambia su personalidad primitiva (como por ejemplo, Stefan aprovecha a Meléfica para su poder, fama, riqueza, Maléfica cierra su bondadoso en el fondo de su corazón por la traición). Pero en el fin de la película, Maléfica se despierta por el bondadoso de la princesa, esto es un punto diferente de las dos obras. Además el verdadero amor no solo existe entre el hombre y la mujer por ejemplo, (la tradición del rey), sino entre nuestra familia, la relación de tu padres y tú. Creo que rompe el amor tradicional de los cuentos de Disney (sobre el amor del hombre y la mujer)

#### **1.4; Qué tema trata esta película? ¿Cuáles son las ideas principales del autor sobre este tema?**

En mi opinión, la película muestra dos temas.

La primera es el bondadoso. Cuando era joven, Maléfica también es una chica alegre, bondadosa y tiene muchas ganas de encontrar el amor, pero la traición del rey cambia su personalidad, su imaginación, incluso su vida. Parece que ella se convierte en una diablesa por su apariencia, su modo de trato con los demás. En realidad, ella solo encierra su bondadoso en el fondo de su corazón porque le da miedo le sorprende la traición otra vez. Hasta aparecer la princesa Aurora, la chica emociona a Maléfica a través de su inocencia y su bondadoso. Es el que el bondadoso despierta el bondadoso y esto manifiesta que la fuerza de bondadoso se puede transmitir entre las personas.

La segunda es el amor materno. En el fin de la película, la princesa se duerme como se dice en el cuento tradicional "La Bella Durmiente" y se necesita un beso del verdadero amor. Pero la nueva versión muestra el verdadero amor no existe entre el hombre y la mujer sino entre la familia, entre la madre y su hija. (Aunque Maléfica no es la madre de Aurora, trata a la chica muy cariñosa como una madre)

Creo que los dos temas son un conjunto. Aurora despierta el bondadoso de Maléfica por su bondadoso y viceversa está despierta a la chica a través de su amor.

En la opinión del autor, el matriarcado es el tema de la película y cree que el amor verdadero no existe en Maléfica y ese beso es solo un gesto de cariño y empoderamiento.

## **2.Sociedad**

### **2.1 ¿Quién o quiénes son los lectores ideales de este texto?**

Creo que los lectores ideales de este texto son los que tienen la idea contra de empoderamiento y matriarcado y a las personas desdeñan a las mujeres. También incluyen a las mujeres porque el autor quiere atacar a las mujeres directamente.

## 2.2; Es fiable el punto de vista del autor?

No, no es fiable el punto de vista del autor. Podemos sentir esto a través de 3 partes.

1. El autor dice que : “... el giro de la historia a mayor gloria del poder femenino...” En el opinión del autor, la película es el giro de historia o sea está destaca el poder femenino a través de girar la historia. Podemos sentir la antipatía del empoderamiento y el matriarcado del autor . Quiere criticar a las personas que manifiestan los pensamientos que he mencionado.

2. Según las palabras que se describen la princesa y su análisis de la película de el último párrafo, podemos sentir la antipatía de la mujer del autor. No solo ignora la cualidad y su papel de la princesa, sino no cree el verdadero amor entre ellas. El autor desdeña el amor entre las mujeres, incluso el amor materno.

3. El autor se limita decir que “..nos explica la infancia de Maléfica y cómo tras ser traicionada por amor se metamorfosea en una suerte de diablesa perversa y de corazón hueco que acabará maldiciendo a la recién nacida Aurora, hija del que fue su pasión adolescente y que ha acabado convertido en su peor enemigo... no menciona nada el acto malo del rey, evita mencionar su acto que deja un daño profundo en la corazón de Maléfica. En realidad, el autor ignora la razón de malignarse Maléfica en vez de criticar la película que destaca el empoderamiento y el matriarcado. Su forma de criticar no es fiable sino expresar sus quejas sobre las mujeres y proteger a los hombres.

**2.3 ¿ Estás de acuerdo con el análisis de los valores que se incluye al final del cuento? ¿Por qué o por qué no? (...el giro de la historia a mayor gloria del poder femenino. El amor verdadero no existe en Maléfica y, en sustitución, ese beso que ha de despertar a la ingenua princesa adormecida es un gesto de cariño y empoderamiento. Disney se postra ante el matriarcado que defiende en público y privado la Jolie y como para no caer rendido ante la mujer más poderosa de Hollywood.)**

No estoy acuerdo con el análisis de los valores que incluye al final del cuento.

El autor dice que el amor verdadero no existe en Maléfica y destaca constantemente el empoderamiento y el matriarcado . Creo que el motivo de esta película no se limita a presentar lo que dice el autor aunque podremos conocer este problema cuando lo exploremos. Pero no nos olvida que esta película de un producto de Disney y la mayor objeto de consumidores es niño por eso la película deberá intentar a transmitir las buenas cualidades a los niños. Como el bondadoso, el amor materno que se presentan en la película . El verdadero amor entre Maléfica y Aurora es un catalizador , debido al amor, Aurora descubre el bondadoso de Maléfica y emociona a ella para despertar el bondadoso cubierto de hostilidad. También debido al amor , el beso de Maléfica despierta la princesa durmiente porque el beso incluye el triste , la preocupación , el extraño y etc. Todo lo que he mencionado se proceden del amor, del amor materno, del verdadero amor.

**2.4 ¿ Qué efecto crees que puede tener sobre los niños cuando ven este cuento?**

Los niños podrán conocer :

Primero, tienen que tratar a los demás con bondadoso, sincero, amor etc. porque tu malo acto o actitud podrá perjudicar a los demás y dejar un efecto negativo en la vida de la persona que perjudica.

Secundo, también tienen saber cómo controlarse a sí mismo y emitir un juicio categórico ante las cosas atractivas, como por ejemplo, fama, riqueza, poder etc. La película deja reflexionar a los niños que pueden perseguir las cosas que he mencionado pero tienen tomar los medios correctos .

Tercero, los niños podrán saber el amor materno es uno de los sentimientos más magno y tienen la obligación de proteger a sus madres porque ellas han desvelado por ellos siempre debido al amor.

### **3. Lenguaje**

**3.1 ¿Qué opinión del autor sobre la princesa en esta crítica ? ¿Cómo sabes? Y ¿Estás acuerdo con el autor? ¿ Por qué ?**

En esta crítica , se muestra que la princesa no es un papel importante en el opinión del autor, incluso no digna de mencionar. Podemos sentir el actitud del autor desde las frases:

...Ciertamente que la princesa Aurora, interpretada por Elle Fanning, quizá peque de tontuela, aunque para comprender el desenlace de la película resulta imperativo que rezume una inocencia desbordante (y algo empalagosa)... como tontuela, imperativo, desbordante, etc. estas palabras muestran una actitud despreciativa a la princesa.

En esta crítica , se muestra que la princesa no es un papel importante en el opinión del autor, incluso no digna de mencionar. Podemos sentir el actitud del autor desde las frases:

No estoy acuerdo con la idea de autor. No podemos ignorar el papel de la princesa, creo que el personaje tiene tres sentidos.

Primero, la gente nace dotado de bondadoso. Como saben, el padre de la princesa es un mal hombre que traiciona a Maléfica pero su hija no se afecta por su padre. Creo que hay dos razones, a) no vive con su padre sino se cría por tres hada( no se menciona en esta crítica ), b) el bondadoso es una cualidad que se puede conserva en la corazón de la gente.

Segundo, el bondadoso puede emociona a la gente y tiene una la fuerza inconmensurable. La princesa despierta el bondadoso cubierto de hostilidad de Maléfica a través de su bondadoso. Gracias al personaje, podemos experimentar la fuerza de la cualidad. La princesa es una importante papel para indicar el tema de la película.

### **3.2; Cómo describe el desarrollo de la personalidad de Maléfica con un dibujo? ¿Para qué?**

El desarrollo de la personalidad de Maléfica se cambia desde el bondadoso hasta el malvado y se convierte en una persona bondadosa. Creo que el desarrollo es como un círculo. Creo que hay dos sentidos.

#### 1. El sentido social.

Esto significa que toda la gente es bondadoso al principio , pero algunos se influyen por el ambiente o por las cosas atractivas y luego cambia algunas cualidades por ejemplo, el bondadoso . Si tenga suerte como Maléfica ( le sorprende una chica tan bondadosa, alegre, paciente, sincera) , estoy seguro que todas las cosas podrán regresar al punto principal . En nuestra sociedad, debemos tratar a los demás con bondadoso. Si descubres que alguien se pierde , tenemos que esforzarnos a ayudarlo para ser una buena persona.

#### 2. El sentido instructor.

La forma de escribir es un símbolo del perfecto y bueno. Terminando con un buen fin es para decir a los espectadores , sobre todo, los niños que el mundo es esplendoroso aunque hay muchas dificultades en el proceso.

#### 3. El sentido mercado.

Este tipo de desenlace se puede satisfacer a la necesidad del sentimiento de la mayor parte de los espectadores. Como saben ustedes, preferimos a un buen desenlace que un apenado o sea malo.

## Actividad ActGP diseñada por Elena

Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la crítica de la película *Contratiempo*  
(actividad diseñada por Elena y Margarita, GP)

### Contratiempo

Interesante thriller español, entretenido y muy bien rodado. Aunque no perfecto, ni necesita serlo. Oriol Paulo, su director y guionista, ya demostró de sobra que sabía crear cine de suspense bien construido en torno a un muy buen reparto y una excelente puesta en escena con *El Cuerpo*, una película que aunque distinta en cierta medida a *Contratiempo*, posee un elemento en común, la intención de jugar al gato y el ratón con el espectador, proponerle un juego, un puzzle que recomponer y con el que mantenerle interesado durante el tiempo de la proyección, ofreciéndole pistas pero de esas que no sabes de cuál puedes fiarte y de cuál no, para llegar a un final sorprendente que haga la experiencia entretenida para el público. Satisfactoria. Y *Contratiempo* lo consigue.

Un próspero hombre de negocios, joven adelantado, con familia y un futuro brillante, se ve envuelto en un oscuro caso, en el que es acusado de la muerte de su amante. Una abogada experta en estos casos, tratará de obtener toda la verdad del sujeto para intentar salvarle de la cárcel. Pero, ¿todo lo que cuenta es la verdad o hay distintas verdades dependiendo del punto de vista? Todo ello desde el momento en que un pequeño *contratiempo* cambia los planes de todos los personajes. A partir de esa premisa construye Paulo la película en torno a sus personajes centrales de verdad, encerrados en un cuarto, intentando que la verdad salga o no a la luz. El resto son recuerdos, historias, medias verdades...

Sin duda la clave del relato está en el ritmo, que si te atrapa te hace estar demasiado pendiente de lo que puede suceder a continuación, de resolver el misterio, que de los detalles más obvios que son los que te dan la solución del mismo. De hecho hay uno que si el espectador lo entiende o ve de primeras, se rompe toda la magia de la película, pero si no lo hace, disfrutará el doble. Es un riesgo del director, que decide correr y que, creo, le sale bien. Aquello de poner algo a la vista de todos para que nadie lo vea... Y dejarse llevar por los actores, por un Mario Casas en un papel distinto, un José Coronado tan sólido como siempre, una Ana Wagener sorprendente y una Bárbara Lennie perfecta para el papel. Ellos son los que sostienen la película en los momentos en los que puede caerse. Por ejemplo con algunos diálogos realmente preocupantes que pueden incluso hacer reír al espectador. O con alguna parte de la trama tan enrevesada que resulta imposible. Pero ellos y la habilidad del director lo sacan adelante, jugando continuamente con el espectador. Y si a usted no le gusta que jueguen con lo que está viendo, que intenten engañarle o traten de sorprenderle al final, no es su película. Pero si disfruta con este tipo de juegos, seguramente disfrutará la experiencia, se le pasará volando el tiempo y saldrá con una sonrisa en la cara de la sala. No, no es perfecta, pero cumple con su cometido.

Jesus Usero

# Criticas próximos estrenos

## Contratiempo \*\*\*

Categoría: Criticas

Publicado: Martes, 03 Enero 2017 08:57

Escrito por H

Imprimir Correo electrónico



Etiquetas: [Crítica](#) [Contratiempo](#) [opinión](#) [Mario Casas](#) [Oriol Paulo](#)

Interesante thriller español, entretenido y muy bien rodado. Aunque no perfecto, ni necesita serlo. Oriol Paulo, su director y guionista, ya demostró de sobra que sabía crear cine de suspense bien construido en torno a un muy buen reparto y una excelente puesta en escena con El Cuerpo, una película que aunque distinta en cierta medida a Contratiempo, posee un elemento en común, la intención de jugar al gato y el ratón con el espectador, proponerle un juego, un puzzle que recomponer y con el que mantenerle interesado durante el tiempo de la proyección, ofreciéndole pistas pero de esas que no sabes de cuál puedes fiarte y de cuál no, para llegar a un final sorprendente que haga la experiencia entretenida para el público. Satisfactoria. Y Contratiempo lo consigue.

Un próspero hombre de negocios, joven adelantado, con familia y un futuro brillante, se ve envuelto en un oscuro caso, en el que es acusado de la muerte de su amante. Una abogada experta en estos casos, tratará de obtener toda la verdad del sujeto para intentar salvarle de la cárcel. Pero, ¿todo lo que cuenta es la verdad o hay distintas verdades dependiendo del punto de vista? Todo ello desde el momento en que un pequeño contratiempo cambia los planes de todos los personajes. A partir de esa premisa construye Paulo la película en torno a sus personajes centrales de verdad, encerrados en un cuarto, intentando que la verdad salga o no a la luz. El resto son

recuerdos, historias, medias verdades...

### Live Traffic Feed

- A visitor from **Dalian, Liaoning** viewed "Contratiempo \*\*\*" 2 mins ago
- A visitor from **Spain** viewed "La cueva de Payán" 8 mins ago
- A visitor from **Shenyang, Liaoning** viewed "Contratiempo \*\*\*" 8 mins ago
- A visitor from **Granada, Andalucía** viewed "Criticas" 9 mins ago
- A visitor from **Santiago De Compostela, Galicia** viewed "Revista ACCION 1712 diciembre 2017" 12 mins ago
- A visitor from **Shenyang, Liaoning** viewed "Contratiempo \*\*\*" 19 mins ago
- A visitor from **Barcelona, Catalonia** viewed "Liga de la Justicia \*\*\* (Miguel Juan Payán)" 21 mins ago
- A visitor from **Vilnius, Vilniaus Apskritis** viewed "El Secreto de Marrowbone \*\*\*" 25 mins ago
- A visitor from **Malaysia** viewed "Pelé, el nacimiento de una leyenda \*\*\*" 38 mins ago
- A visitor from **Barcelona, Catalonia** viewed "Liga de la Justicia \*\*\* (Miguel Juan Payán)" 55 mins ago

Real-time view · Get Feed!

CHAT - ¿Podemos ayudarte?

### ALOHATE

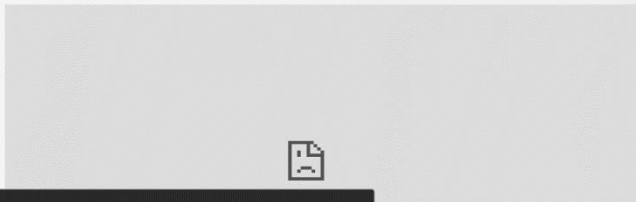
alojate hoy mismo . Llámanos ahora

Sin duda la clave del relato está en el ritmo, que si te atrapa te hace estar demasiado pendiente de lo que puede suceder a continuación, de resolver el misterio, que de los detalles más obvios que son los que te dan la solución del mismo. De hecho hay uno que si el espectador lo entiende o ve de primeras, se rompe toda la magia de la película, pero si no lo hace, disfrutará el doble. Es un riesgo del director, que decide correr y que, creo, le sale bien. Aquello de poner algo a la vista de todos para que nadie lo vea... Y dejarse llevar por los actores, por un Mario Casas en un papel distinto, un José Coronado tan sólido como siempre, una Ana Wagener sorprendente y una Bárbara Lennie perfecta para el papel.

**amazon.es** Miles de productos de alta tecnología a los mejores precios  [Comera ya](#)

Ellos son los que sostienen la película en los momentos en los que puede caerse. Por ejemplo con algunos diálogos realmente preocupantes que pueden incluso hacer reír al espectador. O con alguna parte de la trama tan enrevesada que resulta imposible. Pero ellos y la habilidad del director lo sacan adelante, jugando continuamente con el espectador. Y si a usted no le gusta que jueguen con lo que está viendo, que intenten engañarle o traten de sorprenderle al final, no es su película. Pero si disfruta con este tipo de juegos, seguramente disfrutará la experiencia, se le pasará volando el tiempo y saldrá con una sonrisa en la cara de la sala. No, no es perfecta, pero cumple con su cometido.

Jesus Usero



**BOLSA DE TRABAJO**  
redaccion@accioncine.es

### Síguenos en Telegram

Únete a nuestro grupo de Telegram para charlar de cine

Únete a canal de noticias de Telegram

### Síguenos

Revista ACCION Cine-Video

### Formilla Live Chat

### ACTUALMENTE EN

CHAT - ¿Podemos ayudarte?

## preguntas

1. ¿Dónde se publicó esta crítica? ¿A quién se dirige?
2. Lee el texto con atención para ver quiénes son los “personajes” del texto.

	V/F
El autor expresó directamente su opinión sobre la película. (ejemplo: La película es una obra maestra; la película es ridícula. 这部电影是个杰作; 这部电影简直荒唐)	
El autor explicó las detalles en las escenas concretos.	
El autor analizó las interpretación de cada actor.	
El autor no usó ninguna de las escenas concretas para probar sus opiniones.	
Después de leerla, sabemos quién es el asesino.	

3. ¿Cuál es la información que más interesaba al autor?
4. ¿Por qué no nos dijo el autor quién es el asesino? ¿Qué es su propósito?
5. ¿Crees que es objetivo la crítica? ¿Por qué?

## **RESPUESTAS**

**1, En la página web donde recomienda las películas.**

**2, F F F V F**

**3, Los detalles que atraen la atención a los lectores evitando el spoiler.**

**4, Porque esta es para los que no han visto la película. Como es un thriller, si supieran quién es el asesino no irían a verla. Por eso no se explica claramente los detalles.**

**5, Sí, porque el autor no expresó su gusto o disgusto sobre la película concretamente.**



## **Actividad ActGG diseñada por Mónica**

Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la noticia “Georgina Rodríguez ingresa para dar a luz a su primer hijo con Cristiano Ronaldo” (actividad diseñada por Mónica, GG22 y GG24, GG)

### **Georgina Rodríguez ingresa para dar a luz a su primer hijo con Cristiano Ronaldo**

#### **La modelo está en el Hospital Universitario Quirón, acompañada por el jugador que ha sido dispensado de estar con su selección**

**EL PAÍS**

**Madrid** 12 NOV 2017 - 18:39 CET

Todo está listo para que la modelo Georgina Rodríguez dé a luz. La novia de Cristiano Ronaldo, según algunas fuentes con las que ha contactado este diario, habría ingresado este domingo en el Hospital Universitario Quirónsalud de Madrid, en la localidad de Pozuelo de Alarcón. La situación es propicia para ella: hace más de dos semanas la estrella del Real Madrid reveló que su hija nacería en 25 días y el delantero madridista, que tiene normalmente un calendario complicado y lleno, está más libre de lo habitual. Cristiano no se ha concentrado en este parón de selecciones con el equipo de su país, que ya está clasificado para el Mundial de Rusia y que el viernes en un amistoso goleó a Arabia Saudí por 3-0. Tampoco participará CR7 en el encuentro que este martes enfrenta a Portugal con EE UU. Según las fuentes consultadas, Georgina Rodríguez podría dar a luz en un parto inducido a Alana Martina, que es el nombre que tendrá la pequeña, según reveló Cristiano Ronaldo a finales de octubre. El delantero del Real Madrid, cuatro veces ganador de la Champions League, subió en la noche de este sábado una foto a su cuenta de Instagram en la que confirmó que se encuentra en la capital española. "Familia", escribió CR7, junto a varios emoticonos de corazones, en una imagen en la que aparece también Georgina Rodríguez. Además, a las 20.45 del sábado 18 de noviembre el Real Madrid se medirá al Atlético en el Wanda Metropolitano, con lo que Ronaldo volverá a su rutina habitual y no dispondrá de tanto tiempo libre.

Alana Martina será la primera hija en común entre Georgina Rodríguez y Cristiano Ronaldo. Este último, en un vídeo que compartió a finales del mes pasado, contó que él había elegido el primer nombre para la pequeña (Alana) y que su pareja había escogido el segundo (Martina). Este bebé será el cuarto hijo del deportista, que tiene los mellizos

Mateo y Eva y a Cristiano Ronaldo Jr., y será también el primer descendiente del futbolista que no nacerá de una gestación subrogada.

Además, la prensa portuguesa ha asegurado que ambos ya han puesto fecha para su boda. Según estas informaciones, el futbolista y la modelo han decidido contraer matrimonio una vez que el jugador del Real Madrid concluya la temporada.

## SIGNIFICADO

1. ¿Qué significa la palabra “propicia” en el primer párrafo?

Esta palabra significa que la fecha del nacimiento de su niño corresponde a lo que dijo Cristiano Ronaldo, que en estos días Ronaldo tendrá tiempo para acompañarla.

2. ¿Crees que el título es oportuno?

Hay dos opciones diferentes.

1. No es oportuno porque en el texto se aparecen muchas informaciones sobre Ronaldo y su grupo, solo un pequeño parte para Georgina, en otras palabras, Georgina no es la protagonista del texto.

2. Es oportuno porque sí en el texto se trata del tema que Georgina Rodríguez va a dar a luz a un niño con Ronaldo y para una noticia de entrenamiento, el texto habla mucho de Ronaldo y de su grupo solo para atraer más atención.

3. ¿Por qué el autor no menciona mucho sobre Georgina sino su novio Cristiano Ronaldo?

En comparación con Georgina, Cristiano es más famoso para el mundo. Hablar más sobre él puede atraer atención de los que son aficionados al fútbol y que sabe quién es Cristiano Ronaldo. En realidad, aunque la protagonista debe ser su novia, todavía es una noticia de Cristiano.

## PRÁCTICA SOCIAL

4. ¿Quién es el lector ideal?

En primer lugar, los hinchas de fútbol, sobre todo los de Real Madrid o Cristiano Ronaldo, va a leer este artículo. En segundo lugar, es una noticia de corazón, por eso también atrae algunas personas que prestan atención al círculo de entretenimiento.

5. ¿Dónde podrías encontrar este texto?

Este texto se puede encontrar en una revista de fútbol o de entretenimiento, o las páginas de estos tipos.

6. ¿Por qué el autor destaca que “será también el primer descendiente del futbolista que no nacerá de una gestación subrogada”? ¿Qué visión tiene él de Cristiano?

Gestión subrogada es una de las cosas disputables en el mundo, aunque en algunos países ya es legal. Con mencionar que los tres hijas anteriores nacen de la gestación subrogada, el autor supone que Cristiano no es una persona que obedece el moral tradicional. Entonces tiene una visión negativa a él.

LENGUA

7. ¿Cuántos pronombres tiene Cristiano Ronaldo? ¿Y Georgina Rodríguez?

	Cristiano Ronaldo	Georgina Rodríguez
número	7	2
ejemplos	El jugador La estrella de Real Madrid CR7 El delantero de Real Madrid Cuatro veces ganador de la Champions League El deportista El futbolista	La modelo La novia de Cristiano Ronaldo

8. ¿Qué conclusiones puedes sacar?

Cristiano tiene siete pronombres mientras Georgina solo tiene dos, uno de los cuales es “la novia de Cristiano Ronaldo”. Esto significa que el autor cree que el futbolista puede llvarle más atenciones de los lectores, por eso habla mucho sobre él que no relaciona nada a la noticia y usa muchos pronombres.

## Actividad ActGG diseñada por Violeta

Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la noticia “Inesperado: Gigi Hadid se bajó del famoso desfile de Victoria’s Secret” (actividad diseñada por Violeta, GG14 y GG30)



## Inesperado: Gigi Hadid se bajó del famoso desfile de Victoria’s Secret

El show de la marca de lencería es el más esperado del año por las modelos. ¿Qué pasó?

Publicada: 17/11/2017, 11:16:36 AM

Actualizada: 17/11/2017, 11:16:36 AM

Gigi Hadid es la modelo del momento y su convocatoria al desfile de Victoria’s Secret, que suele ser un verdadero show, nunca está en discusión. Sin embargo, este año, **la blonda no caminará la famosa pasarela con glitter**. Y el tema es un misterio en el mundo de la moda.

“Estoy muy triste de no poder ir a China este año. Adoro a mi familia de Victoria’s Secret, y estaré con todas mis chicas en espíritu!”, escribió Hadid

en un post en su cuenta de Twitter. **No indicó el motivo de su ausencia**, y Victoria's Secret se negó a hacer comentarios sobre el tema.



**Gigi Hadid** ✓  
@GiGiHadid



I'm so bummed I won't be able to make it to China this year. Love my VS family, and will be with all my girls in spirit!! Can't wait to tune in with everyone to see the beautiful show I know it will be, and already can't wait for next year! :) x

3:11 AM - Nov 17, 2017



2,221



6,138



38,132



Sin embargo, la inesperada salida de la modelo llega meses después de que un video de ella que posteo su hermana Bella desencadenara un aluvión de críticas en los medios sociales chinos. En la grabación se la veía "achinando" los ojos, un gesto que parecía ser una referencia a un estereotipo sobre los rasgos faciales asiáticos.



Debido a la repercusión negativa, la modelo tuvo que pedir disculpas en la popular plataforma china de microblogs Weibo, similar a Twitter. "He aprendido a tener mucho cuidado en cómo pueden verse o mostrarse mis acciones y confié en que acepten mi disculpa", indicó el mensaje.

Por este incidente, se especuló con que China **podría haberle rechazado la visa a la modelo y por eso su ausencia al desfile**. Cuando se preguntó sobre el tema en una sesión informativa rutinaria, un vocero del Ministerio chino de Exteriores dijo que no tenía información clara sobre la cuestión.

No es raro que las autoridades chinas le nieguen visas a miembros de la industria de entretenimiento por motivos políticos. En un ejemplo reciente, cuando aumentó la tensión entre China y Corea del Sur por un sistema de defensa antimisiles estadounidenses, algunos actores y estrellas del pop coreano tuvieron que cancelar visitas a China que habían generado mucha expectativa debido a demoras en sus visas.

También está el caso del actor surcoreano Ha Jung Woo, que no obtuvo una visa para participar en un proyecto cinematográfico chino llamado The Mask, protagonizado por la actriz china Zhang Ziyi.

## Preguntas y Respuestas

### **1. Conclude la idea principal del texto en breves frases.**

En este texto se cuenta que Gigi Hadid, una modelo de Victoria's Secret, no pudo ir a China a caminar la famosa pasarela. En un video se la veía "achinando" los ojos y después se desencadenó un aluvión de crítica en los medios chinos. Por este incidente, se supuso que China podría haberle rechazado la visa de ella. Por un lado, el idea principal del texto es expresar que la discriminación es mala. Por el otro, el texto expresa que la actitud de que el gobierno chino trata este comportamiento malo es muy determinada.

### **2. ¿Qué opinión tiene el autor de la gente? ¿Positivo o negativo? Explicas por qué.**

Creo el autor tiene una opinión negativa sobre la gente. Porque cuando el autor relata este incidente, usa unas palabras negativas, por ejemplo, estereotipo y una repercusión negativa. Pienso que las palabras "una repercusión negativa" representan que el autor también está de acuerdo de que el comportamiento de la modelo es malo. El escritor también piensa que la acción de Gigi ha causado mala influencia y la mujer no debe hacer como así.

### **3. En el texto, ¿los movimientos de Gigi Hadid podrían causar qué influencia a la sociedad china?**

Por un lado, como ciudadanos chinos y asiáticos, estarían enfadado por los movimientos de Gigi y empezarían a encontrar a ella, porque nos mostró

claramente su actitud parcial sobre la raza humana. Como una figura pública, necesita dar ejemplo positivo a la sociedad internacional. Sin embargo, hizo una conducta desconveniente en público, todo esto nos dejan sospechar a su educación.

Por otro lado, las importantes repercusiones sociales llamarían la atención del gobierno chino en cuanto al choque cultural y a la actitud diplomática. Por esta razón, el gobierno hizo la denegación del visado de Gigi, porque según la vista de China, los comportamientos de Gigi faltan suficiente respecto a su país y no son indulgentes con una cultura diferente. Para mostrar su actitud determinada, China, un país poderoso, va a reforzar su administración en aspecto de entrar en China.

#### **4. ¿Cuáles son los estereotipos que aparecen en el texto?**

En este texto aparece un estereotipo de un gesto sobre los rasgos faciales asiáticos.

#### **5. ¿Qué actitud tienen las autoridades chinas sobre los famosos que relacionados con la política? ¿Estás de acuerdo? Explicas por qué.**

Las autoridades chinas tienen una actitud muy firme de prohibirlos aparecer en China. Estoy de acuerdo con esta regla. Por ejemplo, en este texto, Gigi Hadid está rechazada por hizo un gesto de discriminar a los asiáticos. Para verificar esta noticia, busco en el Internet según el tiempo de suceso. El vídeo de Gigi fue publicado en el febrero, pero en aquel entonces, Gigi no pensaba que esto fue un comportamiento inapropiado. Por eso no hizo ninguna culpa. Luego VS show anunció que este año tuviera lugar en Shanghai, y este vídeo fue buscado por los cibernautas chinos. Para asistir a VS show, Gigi pidió disculpas en Weibo en el septiembre, pero ya pasó siete meses del post. Si las autoridades chinas no lo trata en serio, los famosos extranjeros no van a observar bien. En realidad, creo que cada país tenga que tomar seriamente en cuenta de este tipo de asunto porque respetar a otros es criado y todos nosotros debemos hacer.

## Actividad ActGG diseñada por Iker

Ficha de lectura, preguntas y solucionario a la noticia “¿Por qué no sonrío Barron, el hijo de Trump?” (actividad diseñada por Iker, GG1 y GG3, GG)

### El País

[https://elpais.com/elpais/2017/11/22/gente/1511349141\\_241258.html](https://elpais.com/elpais/2017/11/22/gente/1511349141_241258.html)

## ¿Por qué no sonrío Barron, el hijo de Trump?

El joven, de 11 años, tiene más presencia en las fotos que sus antecesoras Malia y Sasha Obama, pero su gesto serio denota su incomodidad



El habitante más joven de la Casa Blanca, tiene 11 años, y está en la primera línea del interés mediático .

Barron ha protagonizado esta semana dos actos oficiales y muy tradicionales en la Casa Blanca: la recepción del árbol de Navidad y el indulto del pavo en las horas previo a la celebración del Día de Acción de Gracias.

En el primero estuvo acompañado solo de su madre. El martes, Barron acompañó esta vez a sus padres en el momento del indulto al pavo. Lo hizo vestido con solemnidad: traje gris y corbata oscura. No se le escapó ni una sonrisa, ni un comentario pese al ambiente relajado que se vivió en los jardines de la Casa Blanca.





Barron Trump es físicamente un calco de su padre. "Es un chico mentalmente muy fuerte, muy especial e inteligente. Es independiente y obstinado y sabe exactamente lo que quiere. Es una mezcla de nosotros en apariencia, pero su personalidad es idéntica a la de su padre, por eso lo llamo Little Donald", explicó su madre en una entrevista a la prensa norteamericana. Barron Trump comparte con su padre su afición por el golf, deporte que los fines de semana practican juntos. También le apasionan los videojuegos, aunque le dijo a su madre que quería ser un "hombre de negocios".

Barron estudia sexto curso de Primaria en la escuela privada St. Andrew's Episcopal School, situada en el acomodado barrio de Potomac (Maryland) a las afueras de la capital y cuyo coste anual es de 40.000 dólares. Convertirse en hijo del presidente de Estados Unidos y acaparar la atención de los medios de comunicación no es nada fácil. Y Chelsea Clinton lo sabe bien, pues pasó su adolescencia siendo hija de un presidente y lo sufrió de 1993 a 2001 mientras vivió en la Casa Blanca. En enero pasado, la hija de Bill Clinton hizo una defensa pública de Barron Trump: "Barron Trump se merece la oportunidad que todo niño se merece de tener una infancia".

## Preguntas

1. ¿Quién es la persona principal en el texto?
2. ¿Cuáles son las características de Barron?
3. ¿Por qué no sonríe Barron?
4. ¿Quién es el lector del texto?
5. ¿Cuál es la intención del autor?
6. ¿En qué aspectos se cambió la vida de Barron después de ser “el hijo del presidente”?
7. ¿Qué te parece la vida de Barron( es mejor o peor en comparación con antes)?
8. Si fueras hijo del presidente, ¿disfrutarías de la vida?

## Respuestas

1. Barron Trump, el hijo del presidente estadounidense.
2. Es un chico muy fuerte, muy especial e inteligente. Es independiente, maduro y obstinado, sabe exactamente lo que quiere.
3. En primer lugar, es el hijo del presidente, tiene un fondo muy complicado. Todo el mundo presta mucha atención a su familia. En segundo lugar, quiere imitar a su padre, por lo tanto trata de ser más serio y maduro. En tercer lugar, debido a sus personalidades, puede pensar mucho en los asuntos, lo cual aumenta su presión.
4. Las personas que se interesan por la política y la familia del presidente de EE.UU.
5. Con una opinión neutral, trata de expresar los hechos y detalles de la vida de Barron para que los lectores puedan conocer más la vida de los famosos.
6. Primero, tiene más presencia ante el público. Segundo, se cambia del estilo del vestido. Tercero, es más maduro y serio.
7. Es una pregunta con respuesta abierta.

Ejemplo: En mi opinión, la vida de Barron es mejor que antes. Aunque el público presta más atención y tiene más presión, puede conocer conocimientos nuevos, tiene más oportunidades para elevar su nivel y promover sus habilidades.

8. Es una pregunta con respuesta abierta.

Ejemplo: Sí, disfrutaría de la vida. La vida es una experiencia muy preciosa, poca gente tiene la oportunidad a experimentar los asuntos internacionales personalmente.