



Comunicar lo leído en español como L2: Un estudio cualitativo en el contexto educativo chileno

Communicating reading content in Spanish L2: a qualitative study applied to Chilean educational context

Volumen 21, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-28

Maha Soliman

Citar este documento según modelo APA

Soliman, Maha. (2021). Comunicar lo leído en español como L2: Un estudio cualitativo en el contexto educativo chileno. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-28. Doi. 10.15517/aie.v21i3.46212

Comunicar lo leído en español como L2: Un estudio cualitativo en el contexto educativo chileno

Communicating reading content in Spanish L2: a qualitative study applied to Chilean educational context

Maha Soliman¹

Resumen: El estudio sobre la competencia comunicativa se centró en la fluidez oral y en la comprensión de textos como dos aspectos desvinculados. Sin embargo, el contexto áulico implica leer textos especializados para comunicarlos al profesorado y a las y los compañeras/os de curso. Por ende, no es suficiente juzgar la participación del alumnado de L2 a nivel gramatical y/o pragmático, sino que hace falta una profundización sobre cómo se comunica el contenido especializado en el aula para acreditar la comprensión, es decir probar haber comprendido el texto. Sobre todo, que la comprensión de este recurso pedagógico es un indicador de un proceso de enseñanza eficiente que cumple con determinados objetivos de aprendizaje. En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo determinar las estrategias de comunicar y acreditar lo leído en cursos de Historia y Literatura en español como L2 en Chile. Para ello, se contó con la participación de sesenta estudiantes y cuatro docentes y se implementó un método de estudio de caso cualitativo basado en observación de clases. Los datos se interpretaron mediante un análisis de contenido en el programa de Nvivo 12. Los resultados apuntan a que comunicar lo leído es una habilidad estratégica e independiente del dominio oral y que varía en función de las disciplinas y los textos que se enseñan en cada una. Se puede concluir que las características del material didáctico determinan cómo se comunica y se acredita lo leído en el aula, incluso podrían llegar a facilitar su asimilación tal es el caso de los textos expositivos en los cursos de Historia.

Palabras clave: comprensión, proceso de comunicación, enseñanza de una segunda lengua, observación.

Abstract: The study on communicative competence focuses on oral fluency and text comprehension as two unrelated aspects. However, the classroom context involves reading specialized texts to communicate them to professors and classmates. Therefore, it is not enough to judge the L2 student's participation on the level of grammatical correctness and/or pragmatic adequacy, but it is necessary to investigate how the specialized content is communicated in the classroom to confirm comprehension, i.e. to prove that the text has been understood. Especially that the comprehension of this pedagogical resource is an indicator of an efficient teaching process that meets certain learning objectives. In this sense, this investigation aimed to determine the strategies to communicate what is read and confirm comprehension in Spanish L2 History and Literature courses in Chile. For this purpose, sixty students and four professors participated in the investigation and a qualitative case study was implemented based on classroom observation. The data were interpreted through a content analysis in Nvivo 12 program. The results suggest that communicating what is read is a strategic skill, independent of oral proficiency and varies according to the discipline and the texts taught in each. The main conclusion is that the characteristics of the teaching material determine how what is read in class is communicated and understood and may even facilitate its comprehension, as is the case of expository texts used in History courses.

Keywords: comprehension, communication process, second language teaching, observation.

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Doctora en Lingüística de la misma universidad. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5751-8810>

Dirección electrónica: maha.soliman@pucv.cl

Artículo recibido: 16 de marzo, 2021

Enviado a corrección: 02 de junio, 2021

Aprobado: 16 de agosto, 2021

1. Introducción

La enseñanza del español se fundamenta en un proceso de alfabetización disciplinar que implica adaptarse a determinadas exigencias académicas (Montes-Silva y López-Bonilla, 2017). En este contexto, el aula de español como segunda lengua (L2) se está convirtiendo cada vez en un espacio más demandante en que es menester hablar, leer y escribir (Lomas y Osoro, 1993; González, 2001; Lomas, 2003). Sin embargo, el mayor foco de los estudios sobre la competencia comunicativa, tal como puntualiza el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002, p. 14), está en la comprensión y la expresión (oral o escrita) y se encuentra “limitado al papel que desempeñan de forma aislada”, pero no en cómo la comprensión sirve de base para la producción oral o escrita. Esta problemática se evidencia, a su vez, en la escasez de estudios que abordan la relación entre la comprensión del texto escrito y la producción oral o escrita en L2 (Bruck, 2005; Ríos, 2020), pese a que en el contexto académico comunicarse depende, principalmente, de leer algún contenido disciplinar, comprenderlo e informarlo a los demás de forma escrita u oral (Acquaroni, 2000; Dechant, 2013; Gass, 2013; Pica, 1991; Strohner y Rickheit, 2008).

En este sentido, las investigaciones en español como L1 se han enfocado en la metacognición durante la lectura (Peronard, 2005; 2009), la lectura colaborativa (Cordón, 2016), la interacción entre el profesorado y el estudiantado en el aula (Bustos, Montenegro, Tapia y Calfual, 2017; Iturra y Rosales, 2015) y la relación entre lectura y escritura (Parodi, 1999; 2002; 2007). En cambio, las investigaciones realizadas en español como L2 se han centrado en la comprensión oral (Peris, 2007; Shively, 2015), la producción oral (Acosta, 2017), los procesos y las estrategias de lectura (Acosta, 2010; Guerrero y Delgado, 2017; Muriel y Mora, 2018). Adicionalmente, los trabajos investigativos se han enfocado en la adecuación lingüística (Gutierrez y García, 2020), pragmática (Ivanova, 2013; Sampedro, 2018; Toledo Azócar, 2016) y sociocultural (Lacorte, 2007; Martínez, 2008; Marimón Llorca, 2016; Ortega, 2017) al contexto de interacción en español como L2.

En vista de ello, todavía se desconoce la manera con la que se comunica un texto leído en el contexto de la enseñanza de español como L2. La mayor parte de los trabajos previos se han centrado, bajo las premisas de la competencia comunicativa, en juzgar cuán gramatical y pragmáticamente son apropiados los enunciados que utiliza el alumnado (Norouzian y Eslami, 2016). No obstante, la adecuación al contexto situacional no es suficiente garantía para alcanzar una comunicación eficiente en la sala de clases (Widdowson, 1978). Comunicar

en un contexto pedagógico no solo implica el dominio oral de la lengua, sino comprender los textos y saber comentarlos.

La lectura y la comprensión del texto responden, en la práctica áulica, a una finalidad comunicativa que apela a externalizar un conocimiento especializado de un área específica y compartirlo con una audiencia. Se identifica, pues, un vacío teórico que intenta explicar cómo los aprendientes comunican lo leído en segundas lenguas (Freed, 1976; Chandler, 2002; Sidek, 2012) y que ha sido abordado escasamente en español como L1. Una de las aproximaciones teóricas al respecto se manifiesta en los planteamientos del modelo integral de comprensión de Peronard y Gómez Macker (1985) y su continuidad que se encuentra en la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi, 2011; 2014).

Pese a lo anterior, la concepción de comunicar lo leído que presentaron estos trabajos no surge de datos empíricos, sino de reflexiones desde la práctica áulica, es por ello que no ofrecen instrumentos para abordar la comunicabilidad de lo leído. De ahí que el objetivo del presente trabajo sea determinar las estrategias que utiliza el alumnado de español como L2 para comunicar y acreditar lo leído en contextos disciplinares especializados de Historia y Literatura. Para conseguir esta finalidad, se elaboró y se validó el protocolo de observación de instancias de comunicar lo leído (POICL). Se observaron 24 clases pertenecientes a las disciplinas de Historia y Literatura en un programa de intercambio estudiantil en Chile. Finalmente, se analizaron los datos siguiendo los lineamientos de la metodología cualitativa mediante un análisis de contenido que pretendió conseguir una descripción detallada de cuándo y cómo se utilizaban estas estrategias por parte del alumnado y el profesorado.

Para conseguir el objetivo propuesto para esta investigación, el artículo presenta los antecedentes acerca de la comunicabilidad de lo leído en los que se fundamenta este trabajo. Se explica la metodología de investigación y se desarrollan los resultados y conclusiones relevantes del trabajo, los cuales allanan el camino a futuras proyecciones pertinentes al estudio de la comunicabilidad de lo leído en el aula de español como L2.

2. Referentes teóricos

Los autores Peronard y Gómez Macker (1985) explican los procesos mentales en los que descansa la comprensión del texto escrito desde un enfoque psicolingüístico. Su modelo sostiene que la comprensión es un acto interpersonal social que se configura siempre y cuando se comunique lo leído. Al respecto, Peronard y Gómez Macker (1985, p. 29) apuntan a que la

comprensión tiene lugar cuando “resulta comunicable, por lo menos para sí mismo; participativa, pues es en tales casos, cuando el yo personal revela... qué ha comprendido”.

En esta línea, Parodi (2011; 2014) propone la Teoría de la Comunicabilidad que consolida las ideas fundantes del modelo de Peronard y Gómez Macker (1985). De acuerdo con esta teoría la comprensión se define como:

un macroproceso multidimensional en el que intervienen múltiples factores de tipo psicosociobiolingüístico... Por ello, justamente, se postula su carácter multidimensional, pues no es posible explicarla solo por medio de una dimensión o factor único y se hace necesario identificar diversos planos y distinguir dimensiones intrínsecamente vinculadas (Parodi y Julio, 2015, p. 139)

Esta teoría, entonces, ofrece una perspectiva integral multidimensional de la comprensión que se fundamenta en un principio de acreditabilidad según el cual comunicar lo leído se sostiene en ser compartido con otros en un contexto social como una condición esencial para confirmar haber comprendido el texto. Al igual que los postulados de la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi, 2011; 2014), en este trabajo se sostiene que la comprensión es un proceso multidimensional que se evidencia en el acto de comunicar lo leído a otros. Se entiende, en este estudio, comunicar lo leído como aquel acto de compartir el contenido de un texto con otros lectores para ajustar la representación mental sobre este texto y llegar a una versión final que refleje haberlo comprendido mediante evocar el conocimiento previo, hacer inferencias, entre otras estrategias (Parodi, 2014). Esta versión comunicada se ajusta y se modifica mediante la retroalimentación de otros lectores que ejercen el rol de acreditar lo leído mediante el uso estratégico de comentarios o preguntas inferenciales que confirman que el lector ha comprendido el texto.

A pesar de la literatura abundante acerca de las estrategias de comprensión y de lectura (Solé, 1992; Jurado, 2015; Muñoz-Muñoz y De Castro, 2017; Castrillón, Morillo y Restrepo, 2020), no se encontraron mayores antecedentes que profundizan o definen los procesos de comunicar y acreditar lo leído. Por esta razón, el presente estudio pretende enfocarse en ellos para determinar las estrategias que se utilizan en ambos y su caracterización.

3. Metodología

3.1 Enfoque

En este trabajo se optó por un estudio de caso de corte cualitativo, con alcance descriptivo (Merriam y Grenier, 2019), que profundiza en el uso de estrategias de comunicar y acreditar lo leído en cuatro cursos pertenecientes a un programa de intercambio estudiantil en Chile. Es un programa especializado en la enseñanza de español como L2 en donde se realizaron observaciones en dos cursos de Historia y otros dos de Literatura de niveles B2 y C1 durante el primer semestre del 2019. Se eligieron estos niveles en concreto, dado que, de acuerdo con la Teoría de la Comunicabilidad (Parodi, 2011), comunicar y acreditar lo leído requieren de un nivel elevado que garantice comunicar la información del texto sin mayores complicaciones. En este trabajo, se concuerda con Creswell y Poth en definir el estudio de caso como:

Qualitative approach in which investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple source of information (e.g., observations, interviews, audiovisual material, documents and reports), and reports a case description and case themes (2016, pp. 96-97)

De ahí que se pretenda enriquecer el presente estudio de caso mediante el enfoque en una determinada situación, describirla y dar todo tipo de detalles necesarios para comprender el fenómeno (Merriam, 2002). En tal sentido, es un estudio que favorece la calidad y profundidad de la información sobre la cantidad de casos analizados. El alcance descriptivo de este estudio se fundamenta en abordar en detalle una situación de aprendizaje de lengua y el uso de esta por parte de un determinado grupo de aprendientes (Mackey y Gass, 2015). Específicamente, es una investigación que se interesa por la sala de clases y la interacción que sucede entre sus integrantes, quienes llevan a cabo una tarea que constituye un plan de trabajo que persigue un objetivo de aprendizaje específico (Ellis, 2000, 2012; Long, 2014).

3.2 Unidad de análisis

La investigación se implementó con sesenta estudiantes estadounidenses matriculados en cursos de Historia y Literatura y cuatro profesores a cargo de estos cursos. El alumnado estuvo compuesto de cuarenta mujeres y veinte hombres que estudiaban español como lengua extranjera en su universidad de origen, y cuya edad varió entre 19 y 21 años. Se

eligieron estos cursos dado que pertenecían a un nivel avanzado del español (C1) para evitar que los problemas lingüísticos intervinieran o influyeran, directa o indirectamente, en la participación del alumnado y/o su lectura a los textos. De ahí que el nivel de dominio fuera uno de los criterios principales para seleccionar a esta muestra junto con formar parte de los cursos de una de las dos disciplinas. Para determinar su nivel se solicitó al alumnado un certificado de dominio o los resultados de la prueba de diagnóstico realizada al incorporarse al programa de intercambio. Por último, tanto el personal académico como el alumnado participaron tras la firma de un consentimiento informado. La investigación se centró en esta población participante debido a la falta de estudios enfocados en la comprensión en contextos de enseñanza de contenidos disciplinares especializados en español como L2.

3.3 Técnicas de recolección

En este estudio se aplicó el Protocolo de Observación de Instancias de Comunicar lo Leído (POICL) que es un protocolo de observación de tipo no participante estructurada (Taylor, Bogdan y DeVault, 2015). Al igual que algunos otros protocolos se centra en el contexto de una tarea de lectura (Smit, van de Grift, de Bot y Jansen, 2017). El POICL se distingue de los otros protocolos en registrar los pormenores de la interactividad en las instancias de comunicar un texto leído en el español como L2. Este registro busca sistematizar las observaciones mediante un cálculo de la frecuencia en las que ocurren. El protocolo fue diseñado por la investigadora a cargo de este trabajo. Su diseño se basa en algunas categorías del Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) que se manifestaron en el aula y otras que fueron elaboradas durante la observación de clase y que resultaron en un total de 6 categorías principales y 25 subcategorías (Anexo, 1). Se validó a través de un pilotaje con 12 alumnas y alumnos de postgrado en Lingüística. Finalmente, se sometió a un juicio de expertos con seis académicos especializados en comprensión del texto escrito y enseñanza de lenguas extranjeras.

A partir de la observación de un total de 28 sesiones en los cuatro cursos, se han determinado una serie de estrategias que el aprendiente del español como L2 utilizaba para comunicar y acreditar lo leído. Estas estrategias suponían externalizar el conocimiento comprendido del texto asignado y compartirlo con una audiencia en una presentación oral enmarcada en uno de los cursos. De estas sesiones catorce eran de Historia y las otras catorce en Literatura, y en todas ellas se aplicó el POICL, a través del cual se clasificaron estas estrategias en seis grupos de categorías principales. En cada una de estas sesiones el

profesorado asignó de forma semanal, una tarea de lectura que consistía en leer un texto y tener que presentar acerca de él. Una persona del curso tenía que hacer una presentación oral para comentar acerca del texto asignado por parte del profesorado. En esta presentación se evaluaba la capacidad de la expositora o el expositor para reflejar una comprensión profunda de este texto.

Todas estas sesiones se grabaron y se transcribieron para el análisis de datos. En todas ellas se aseguró que el alumnado tenía que preparar la lectura antes de clase. Así, alguien se encargaba de exponer sobre el texto y, mediante su presentación, tenía que demostrar haber realizado una lectura crítica al texto asignado. El resto de sus compañeras y compañeros leían para comentar sobre este texto, dirigir preguntas a la persona a cargo de la presentación y responder a otras, del profesorado.

3.4 Procedimiento de análisis

Se aplicó el POICL en cada una de las sesiones para calcular la frecuencia de uso de cada estrategia. Posteriormente, se transcribieron las sesiones y se realizó un análisis de contenido de citas directas de los participantes (Maxwell, 2012). En estas citas se buscaba la información que el estudiantado compartía del texto y se clasificaba su modo de hacerlo bajo una de las estrategias de comunicar o acreditar lo leído. El análisis se llevó a cabo utilizando el programa de Nvivo 12 mediante el cual se realizó el cálculo automático de la frecuencia de cada una de estas estrategias.

4. Resultados

Las estrategias más utilizadas por parte del alumnado y del profesorado fueron sistematizadas en el Protocolo de Observación de Instancias de Comunicar lo Leído (POICL) que consiste en dos grupos de categorías: comunicar lo leído y acreditar lo leído.

4.1 Comunicar lo leído

De acuerdo con las categorías del POICL, comunicar lo leído, entonces, consiste en una serie de estrategias cuyo propósito es reflejar cómo comparte la persona a cargo de la presentación la información del texto con la audiencia y el profesorado. Estas estrategias son el resultado de la aplicación del protocolo en 28 sesiones en los cuatro cursos de Historia y Literatura. Estas estrategias se evidenciaron mediante las 5 categorías principales del POICL,

a saber: relaciones con conocimiento previo, input comprensible, estrategias, interacción y adaptación a los requerimientos de la tarea.

La primera de estas estrategias se enfoca en las relaciones con el conocimiento previo que establecen el alumnado y el profesorado para comunicar lo leído. Asimismo, busca dar cuenta de los vínculos que establece el alumnado y el docente entre el texto asignado y su conocimiento de mundo.

Esta primera categoría se configura en cinco estrategias, a saber: 1) utiliza información del texto y la relaciona explícitamente con la experiencia previa de la audiencia y/o la persona a cargo de la presentación; 2) relaciona la información del texto con su experiencia previa; 3) establece una relación entre conceptos aprendidos en el pasado y nuevos conceptos; 4) establece una conexión entre actividades realizadas previamente en clase y conceptos estudiados, y 5) vincula el vocabulario clave de la lectura y el aprendido anteriormente.

Las diferencias en el uso de estrategias se discuten a nivel de las dos disciplinas y no en un curso por separado, esto debido a que los dos cursos de cada disciplina presentaron una leve divergencia. Esta divergencia se notó, sobre todo, en el uso de la estrategia de automonitoreo por parte de la audiencia. En coherencia con ello, en la Tabla 1, se sintetizan estas estrategias según la disciplina y la persona quien las utilizó: audiencia (Aud), presentador (Pre) y profesor (Pro).

Tabla 1. Resumen de las estrategias de comunicar lo leído detectadas en la primera categoría del POICL. Chile, 2019

Comunicar lo leído		Historia			Literatura		
Categoría de POICL	Estrategias	Aud	Pre	Pro	Aud	Pre	Pro
A) Relaciones con conocimientos previos	Utiliza información del texto y la relaciona explícitamente con la experiencia previa de la audiencia y/o el presentador	-	14	14	-	14	14
	Relaciona la información del texto con su experiencia previa	-	14	14	14	14	14
	Establece una relación entre conceptos aprendidos en el pasado y nuevos conceptos	14	14	14	-	-	14
	Establece una conexión entre actividades realizadas previamente en clase y conceptos estudiados	14	14	14	14	14	-
	Vincula entre el vocabulario clave de la lectura y el aprendido anteriormente	-	-	-	14	14	-
	Total de frecuencia	28	56	56	42	56	42

Fuente: Elaboración propia, información de cursos en dos disciplinas de español como segunda lengua en Chile, 2019.

Tanto en los cursos de Literatura como en los de Historia el docente se hacía cargo de usar información del texto y relacionarla explícitamente con la experiencia previa de la audiencia y/o la persona que expone. El uso de esta estrategia fue consistente a lo largo de las 14 sesiones observadas en cada disciplina. Para poder hacerlo, el profesorado elaboraba preguntas que requerían como respuesta vincular los acontecimientos que abordaba el texto con su experiencia previa, al igual que en este ejemplo de un curso de Literatura:

De nuevo se parece mucho al cuento del árbol que vimos anteriormente en las clases.
¿Se acuerdan? (P3. Literatura, Profesora)

A través de las observaciones realizadas en las clases se distinguieron tres tipos de conocimiento previo: A) conocimiento previo relativo a las vivencias personales del alumnado; B) conocimiento previo del idioma, sus expresiones y vocabulario, y C) conocimiento previo asociado a la lectura que se centra, a su vez, en dos contextos: el contexto sociohistórico en el que se desarrollan los acontecimientos que plantea el texto y el contexto áulico de las sesiones y las actividades en las que se desarrolla la lectura. En lo que se refiere al conocimiento previo relativo a vivencias personales del alumnado, en los cursos de Historia se notó que este no vinculaba la información del texto con su conocimiento previo personal, ya que no tenía una semejanza con lo que planteaba el texto. Incluso, el estudiantado reportó durante sus presentaciones que el contexto político estadounidense no tenía muchos puntos en común con el chileno o no tenía una experiencia directamente equivalente a lo que señalaba el texto:

Sí, también con las referencias sobre la política yo no entendía el significado de la dictadura fuera del contexto o de mis pensamientos en Estados Unidos. Al principio, yo relacioné lo que estaba pasando con lo que está en Estados Unidos de partidos políticos de derecha e izquierda, pero al final me di cuenta de que la dictadura no es eso (P2. Literatura, Alumna12)

En las clases de Literatura se observó que el alumnado logró vincular los textos con sus vivencias personales más fácilmente, a diferencia de los cursos de Historia. Salvo cuando en el curso de Historia se realizaban, por ejemplo, salidas a terreno que permitían vivir la Historia chilena de cerca y convertir esta experiencia en una vivencia personal. En este único caso el estudiantado logró vincular la información del texto con el contexto sociocultural de la lectura.

Por otro lado, se apreció una falta de conocimiento previo acerca de la variación chilena del español en este dialecto. Asimismo, el estudiantado desconocía el contexto sociohistórico de la lectura, aun así, no lo consideraba un obstáculo, dado que buscaba información sobre los textos y preguntaba a nativos chilenos.

Entonces, aparecen mucho en el cuento y mis vecinos me ayudaron a buscar para que yo pueda entender de qué estaban hablando. Por ejemplo, cuando están hablando de Rocío al fin que era del MIR del Movimiento de Izquierda Revolucionaria muy extrema (P2. Literatura, Presentador)

El hecho de que el conocimiento previo no se limitó a los aspectos contextuales permite llegar a la conclusión de que estos tres tipos de conocimiento previo coexisten. El conocimiento previo no estuvo solamente asociado con los acontecimientos sociohistóricos a los que hacía referencia el texto, sino también a las vivencias personales de los lectores y el conocimiento lingüístico de la segunda lengua que tenían. Aún más, podrían coexistir otros tipos de conocimiento previo que variarán según el contexto de intercambio y las disciplinas en las que se imparten los cursos.

Por su parte, la tercera subcategoría de las relaciones con conocimiento previo establece una conexión entre conceptos aprendidos en el pasado y nuevos conceptos, como en este ejemplo extraído de una clase de Historia:

Nosotros vimos este concepto la clase pasada en un texto que se llama las transformaciones en las formas de lucha y que está relacionado con el texto de hoy (P4. Historia, Profesor)

El cumplimiento con esta subcategoría fue responsabilidad del personal docente en los cursos de Literatura. Los textos literarios no compartían la misma conceptualización, sino que cada uno se centró en una determinada trama. Los cursos de Historia presentaron un patrón diferente, ya que el estudiantado fue más capaz de recordar los conceptos, posiblemente, porque eran sistemáticos y se repetían en varios textos. Por ende, el estudiantado en los cursos de Literatura evocaba el vocabulario clave de lectura y lo relacionaba con el aprendido anteriormente. Es decir, el alumnado de Literatura retenía en su memoria el vocabulario más relevante de la lectura sin necesariamente recordar conceptos o expresiones utilizados durante la sesión.

Sorprendentemente, el alumnado tendió a establecer una conexión entre actividades realizadas previamente en clase y conceptos estudiados con mayor facilidad en ambas disciplinas. Esta conexión rápida que hacían se podría atribuir a recordar la actividad propiamente tal y vincularla con la información del texto. Posiblemente, este recuerdo se debía a que la actividad era una experiencia vivida por el alumnado, y por esta razón, favorecía establecer esta relación. En este sentido, su conocimiento previo era pertinente para interpretar la información del texto, siempre que no estuviera asociado a la variación chilena o el contexto sociohistórico latinoamericano que probablemente el estudiantado desconocía. La falta de estos dos tipos de conocimiento previo de alguna manera parece haber causado dificultades en la lectura de los textos asignados para la tarea.

En lo que se refiere a la segunda categoría del POICL, se centra en el input comprensible, el cual alude a cualquier aspecto que facilita la asimilación de la información presentada. En consecuencia, comunicar la información con claridad se estima una prioridad tanto para el profesorado como para la audiencia. Ambos emplearon diversas estrategias para mantener esta claridad a lo largo de la sesión, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Resumen de las estrategias de comunicar lo leído detectadas en la segunda categoría del POICL. Chile, 2019.

Comunicar lo leído		Historia			Literatura		
Categoría de POICL	Estrategias	Aud	Pre	Pro	Aud	Pre	Pro
B) Input comprensible	Comunica la información con claridad	14	14	14	14	14	14
	Parafrasea partes del texto para hacer el contenido comprensible	-	14	-	-	14	-
	Usa preguntas retóricas durante de la presentación	-	-	14	-	-	14
	Utiliza sinónimos para hacer el contenido más comprensible	-	-	-	14	14	-
	Se automonitorea en caso de omitir o confundir involuntariamente cierta información del texto con otra	14	14	12	14	14	14
	Se autocorrigue en caso de cometer un error de gramática, pronunciación o de vocabulario.	14	14	-	14	14	-
	Total de frecuencia		42	56	40	56	70

Fuente: Elaboración propia, información de cursos en dos disciplinas de español como segunda lengua en Chile, 2019.

En los cursos de ambas disciplinas la persona a cargo de la presentación oral parafraseaba partes del texto al comienzo de la clase para hacer el contenido comprensible. Por su parte, la estrategia del uso de preguntas retóricas por parte de los docentes durante la sesión ayudaba a aclarar las dudas y mantener el flujo de la conversación. En cuanto a la estrategia de utilizar sinónimos para hacer el contenido más comprensible, es de uso más común en el contexto de los cursos de Literatura que en Historia para explicar el significado de las palabras, como en el ejemplo que utiliza una estudiante de un curso de Literatura:

Ajeno que pertenece o corresponde a otra persona y que no es tuyo (P1. Literatura, Alumna1)

Adicionalmente, en ambas disciplinas las y los expositores al igual que el profesorado usaban la estrategia de automonitoreo en caso de omitir o confundir involuntariamente cierta información del texto con otra. Finalmente, cabe destacar que el alumnado se autocorregía en caso de cometer un error de gramática, pronunciación o de vocabulario.

En lo que concierne a las estrategias del manejo de múltiples documentos, se evidenció en la socialización del alumnado de información integrada a partir de múltiples fuentes de documentos (Tabla 3).

Tabla 3. Resumen de las estrategias de comunicar lo leído detectadas en la tercera categoría del POICL. Chile, 2019.

Comunicar lo leído		Historia			Literatura		
Categoría de POICL	Estrategias	Aud	Pre	Pro	Aud	Pre	Pro
C) Estrategias para confirmar haber comprendido	Socializa la información integrada a partir de múltiples fuentes de documentos	12	14	14	5	14	14
	Socializa una comparación entre múltiples fuentes de documentos	14	14	14	14	12	14
	Da respuestas que evidencian haber generado inferencias (off-line) a partir del texto	10	14	14	14	12	14
	Hace preguntas variadas que promueven el desarrollo de destrezas de pensamiento crítico	2	-	-	-	4	5
Total de frecuencia		38	42	42	33	42	47

Fuente: Elaboración propia, información de cursos en dos disciplinas de español como segunda lengua en Chile, 2019.

Durante las clases de las dos disciplinas se hacía uso de esta estrategia de dos formas, a saber: 1) contrastar varias obras del mismo autor que era de uso más frecuente en los cursos de Literatura, y 2) comparar varios textos sobre el mismo tema como se solía hacer en los cursos de Historia. Al mismo tiempo, el alumnado reflejó un manejo fluido de los textos al dar respuestas que evidenciaban haber generado inferencias (off-line) a partir de uno o varios textos que revisaron para la tarea de lectura:

Se trata de la objetivación de las mujeres como muñecas para traer y mostrar a todos como un objeto o cosa para mostrar. Por eso, la imagen del palomar significa la libertad perdida de las mujeres (P3. Literatura, Presentador)

Por su parte, la audiencia creaba instancias que promovían el desarrollo del pensamiento crítico. Estas instancias eran más habituales en los cursos de Literatura, ya que resultaba más fácil reflexionar sobre ciertas problemáticas que surgían a partir del texto, debido a que eran más similares a sus vivencias personales.

Durante el transcurso de la sesión, se evidenciaban las estrategias de la cuarta categoría del protocolo titulada interacción explicitadas en la Tabla 4. En esta categoría el docente y la persona a cargo de la exposición oral generaban oportunidades para discutir el texto y sus detalles y daban tiempo de espera suficiente para contestar a cualquier pregunta que surgía.

Tabla 4. Resumen de las estrategias de comunicar lo leído detectadas en la cuarta categoría del POICL. Chile, 2019.

Comunicar lo leído		Historia			Literatura		
Categoría de POICL	Estrategias	Aud	Pre	Pro	Aud	Pre	Pro
D) Interacción	Crea oportunidades frecuentes para interactuar y discutir las lecturas	-	12	14	-	14	14
	Da tiempo de espera suficiente para contestar a las preguntas	-	14	14	-	14	14
	Divide el curso en grupos que permiten cumplir el objetivo de la exposición	-	-	-	-	14	14
	Total de frecuencia	-	26	28	-	42	42

Fuente: Elaboración propia, información de cursos en dos disciplinas de español como segunda lengua en Chile, 2019.

Igualmente, se notó que la división del curso en grupos era una estrategia característica de los cursos de Literatura, tal como se ejemplifica:

Aquí hay algunas preguntas y en base de leer el cuento, podemos discutir estas preguntas... pueden hablar sobre eso, si quieren en grupos un rato (P6. Literatura, Presentador)

Esta estrategia de división en grupos promueve la participación de la audiencia para discutir ciertas partes de la lectura o involucrarlos en ejercicios de léxico a partir del texto. Esta división en grupos no solo permite cumplir el objetivo de la exposición, sino que tiene otras ventajas como: ayudar a la audiencia a resolver posibles problemas de comprensión del texto y superar limitaciones de la expresión oral como la timidez, que impide a algunos estudiantes preguntar o resolver dudas.

Por último, contribuye a cumplir el objetivo de la exposición la quinta categoría denominada adaptación a los requerimientos de la tarea (Tabla 5). Normalmente, los expositores eran quienes debían cumplir con esta categoría mediante hacer una presentación coherente con el objetivo de lectura propuesto para la clase. Esta presentación debía ajustarse al tiempo y los lineamientos formales previstos, junto con abordar las subpartes de la tarea de lectura.

Tabla 5. Resumen de las estrategias de comunicar lo leído detectadas en la quinta categoría del POICL. Chile, 2019.

Comunicar lo leído		Historia			Literatura		
Categoría de POICL	Estrategias	Aud	Pre	Pro	Aud	Pre	Pro
E) Adaptación a los requerimientos de la tarea	La presentación es coherente con el objetivo de lectura propuesto para la clase	-	14	-	-	14	-
	La presentación se ajusta al tiempo previsto	-	14	-	-	14	-
	La presentación se ajusta a los lineamientos formales propuestos	-	13	-	-	14	-
	La presentación aborda las subpartes de la tarea	-	13	-	-	14	-
	Total de frecuencia		-	54	-	-	56

Fuente: Elaboración propia, información de cursos en dos disciplinas de español como segunda lengua en Chile, 2019.

4.2 Acreditar lo leído

Acreditar lo leído consiste en una estrategia mediante la cual el estudiante demuestra haber comprendido el texto asignado en la tarea de lectura, como en el siguiente ejemplo:

¿Por qué el Gobierno de Ibáñez es populista o qué características que hemos visto acá que están en el gobierno de Ibáñez? (P3. Historia, Profesor)

Para dar cuenta de la acreditación de lo leído, se aplicó la segunda parte del POICL durante las presentaciones orales. En esta segunda parte, la acreditación se evidenció en la revisión y evaluación de los lectores al juzgar la comprensión de sus pares.

Así, después de comunicar lo leído, el conocimiento del estudiantado se ajusta y llega a una versión final que se juzga por el docente y/o por sus pares en una instancia para acreditar lo leído. En este orden de ideas, esta instancia consiste en que el alumnado demuestre una apropiación de los contenidos de los textos que permite confirmar que los ha comprendido. A ello se suma la elaboración de preguntas inferenciales como en el ejemplo 1 y comentarios que reflejan el grado de comprensión y manejo de estos textos en los cursos de Historia y Literatura como en los ejemplos 2 y 3.

Ejemplo 1: ¿Por qué creen que se presenta de manera extraña la maternidad en este cuento? (P10. Literatura, Profesora)

Ejemplo 2: No hay una sola respuesta, pero qué creen ustedes que la autora pensó del matrimonio en general (P11. Literatura, Presentador)

Ejemplo 3: Creo que el matrimonio es como un acuerdo en el que un hombre tiene más poder sobre una mujer por el contexto social y eso es como que lo hace más bien relacionado con la cárcel. Hay poca posibilidad de acercarse a la igualdad (P12. Literatura.11, Alumna4)

La aplicación del POICL permitió caracterizar el contexto áulico de comunicar lo leído en los cursos del programa de intercambio. Para los objetivos de esta caracterización se enfocó en los tres integrantes del aula, a saber: la audiencia; el docente y el presentador; y cómo interactuaban para comentar sobre un texto en la sala de clases en una exposición oral. En esta exposición, una/uno del estudiantado presentaba el texto y utilizaba una serie de estrategias para comunicar y, posteriormente, tenía que acreditar lo que había comprendido, además de hacer que el resto de sus compañeros y compañeras presentes en la exposición lo hicieran.

En la Tabla 6 se representan las frecuencias (Frec) del uso de las estrategias de comunicar lo leído en una tarea de presentación oral. Esta tabla enmarca la interacción entre la audiencia (Aud), el presentador (Pre) y el profesor (Pro) en cinco categorías descendientes

que detallan comunicar lo leído y una sola categoría que configura acreditar lo leído. Se muestran los tres momentos a lo largo de la presentación oral en los que se llevan a cabo estas estrategias, al comienzo (C), en la mitad (M) y al final (F) y el número de veces utilizadas por los tres integrantes de la clase.

Tabla 6. Resumen de la frecuencia de las estrategias del POICL en los cuatro cursos. Chile, 2019.

Categoría	Disciplina de Literatura						Disciplina de Historia					
	Aud	Pre	Pro	Realización			Aud	Pre	Pro	Realización		
	Frec	Frec	Frec	C	M	F	Frec	Frec	Frec	C	M	F
Comunicar lo leído												
A. Relaciones con conocimientos previos	42	56	50	22	98	28	28	56	56	-	60	60
B. Input comprensible	56	70	42	41	100	31	42	56	40	40	77	21
C. Estrategias para confirmar haber comprendido	33	42	47	-	122	-	38	42	42	-	122	-
D. Interacción	-	42	42	42	42	-	-	28	28	-	56	-
E. Adaptación a los requerimientos de la tarea	-	56	-	17	18	21	-	54	-	18	18	18
Totalidad	131	266	181	122	380	80	108	236	166	58	333	99
Acreditar lo leído												
A. Revisión y evaluación	40	47	48	19	98	14	40	40	44	40	42	42
Totalidad	40	47	48	19	98	14	40	40	44	40	42	42
Total de todas las categorías	171	313	229	141	478	94	148	276	210	98	375	141

Fuente: Elaboración propia, información de cursos en dos disciplinas de español como segunda lengua en Chile, 2019.

De acuerdo con los resultados del POICL en las disciplinas de Historia y Literatura resumidos en la Tabla 6, el presentador, como era de esperarse, dadas las características de la tarea fue quien más comunicó lo leído en clases, evidentemente, porque él se encargó de presentar el texto a sus compañeros y compañeras de curso. El presentador, a su vez, utilizó estrategias para crear oportunidades frecuentes para interactuar y discutir las lecturas a través de enunciados o un input claro y comprensible. Además, vinculó el contenido del texto con el conocimiento previo tanto de él como de la audiencia. Finalmente, fue el único que tenía que adaptarse a los requerimientos de la tarea, porque él era quien presentaba el texto asignado durante las sesiones.

El profesorado, en este caso, jugó el rol de mediador que consistía en guiar el modo de interactuar en clases (García, 2014). Sobre todo, promover los procesos de acreditar y comunicar lo leído mediante la dirección de preguntas y comentarios a la audiencia y a la persona que se encarga de presentar sobre el texto leído. Finalmente, la audiencia aportó a esta dinámica al contestar y/o realizar preguntas inferenciales sobre el texto, además de contribuir a la reflexión y al desarrollo de una postura crítica acerca de la lectura.

Como se ha mencionado anteriormente, los resultados mostraron al presentador como el integrante más participativo a nivel de comunicar lo leído, no obstante, tanto la audiencia como el profesor participaban en comentar acerca del texto. La diferencia radica en que las oportunidades que genera el presentador para discutir el texto son las que determinan la interacción de ambos integrantes. Es decir, la audiencia y el docente deben esperar hasta que él crea estas oportunidades para no interrumpir su intervención.

En este caso particular la audiencia tenía que demostrar constantemente su comprensión del texto al comunicar lo leído, a diferencia del docente que no siempre tenía que hacerlo, porque él era quien confirmaba la comprensión de sus estudiantes. En las clases observadas algunos de los textos fueron incorporados por primera vez al currículo y, por esta razón, en algunas ocasiones también el docente compartió con sus estudiantes lo que había comprendido. Este hallazgo se corroboró en los cursos de Literatura, donde la mayoría de los textos tenían un final abierto y contemplaban más de una interpretación. Por ello, los docentes de estos cursos de Literatura comunicaban lo leído más que en Historia, dado que compartían con sus estudiantes un posible desenlace a los acontecimientos narrados en los textos. Aun así, puede ser que este no sea el único desenlace, ya que algunos textos narrativos pueden dar lugar a un sinnúmero de posibilidades.

Por su parte, al acreditar lo leído, los tres integrantes del curso interactuaban de forma activa para confirmar su comprensión y validar la de otros lectores, lo que se evidencia, principalmente entre la audiencia y el presentador. El profesor confirmaba la comprensión de ambos y en escasos contextos esperaba una acreditación de lo que había leído. Esto sucedía en el caso de los textos nuevos o aquellos que daban lugar a varias interpretaciones, según lo explicado anteriormente. Por último, el momento de realización de estas estrategias se concentraba en la mitad de la sesión, probablemente, porque era el momento en el que se hubiese concluido la presentación y se pudiese hacer preguntas inferenciales o comentarios al respecto.

4.3 Discusión

En esta investigación se implementó un estudio de caso cualitativo, el cual se centró en explicar la interactividad en el desarrollo de tareas de lectura en un contexto de intercambio estudiantil. El contexto considerado no solo privilegió este estudio como una contribución a los estudios sobre el español como L2, sino también permitió explorar y caracterizar la interactividad en el aula conforme se discute una lectura asignada por parte del profesorado. En este contexto, se realizaron observaciones de clases con el objetivo de determinar las estrategias de comunicar y acreditar lo leído en cursos de español como L2 en Chile especializados en Historia y Literatura. Las observaciones realizadas resaltaron el desequilibrio entre los tres integrantes del aula como una de las particularidades de la interactividad en este programa de intercambio. Este desequilibrio se debe a que el presentador es quien más tenía que comunicar lo leído debido a que la presentación estuvo a su cargo. En cuanto al profesorado se nota que comunicaba y acreditaba lo leído más en las clases de Literatura que en Historia, posiblemente porque el texto literario contemplaba un final abierto o varias interpretaciones, por eso tenía que compartir una posible interpretación del texto y preguntar al estudiantado de cuál es el final que cree que puede tener este cuento. Por otra parte, los textos de ambas disciplinas reunían ciertos aspectos en común entre ellos era abordar personajes y contextos espacio-temporales. La diferencia era que en el texto narrativo los acontecimientos narrados podían ser reales o no a diferencia del texto histórico en que estos representaban hechos reales.

Se notó, además durante las observaciones de las clases que las estrategias de comunicar lo leído se utilizaban más en los cursos de Literatura que en las de Historia. El alumnado vinculaba más la información del texto con su conocimiento de mundo en los cursos de Literatura, debido a que el alumnado encontraba que la información del texto literario era más cercana a su experiencia personal. En cambio, los textos de Historia abordaban acontecimientos que se alejaban de la realidad actual del alumnado, y por lo tanto era más difícil hacer este vínculo.

Al mismo tiempo, la audiencia usaba más sinónimos para explicar los textos literarios y tanto presentadores como profesores dividían la clase en grupos para discutir los textos y las posibles interpretaciones que podrían tener para llegar a un acuerdo sobre un posible final del cuento que estaban leyendo y que no era una estrategia necesaria en el caso de los cursos de Historia.

En cuanto al momento en el que se utilizaba la estrategia si es al comienzo, en la mitad o al final, el alumnado y el profesorado de los cursos de Historia dedicaban el comienzo de la sesión a juzgar cuán confiables son las fuentes de documentos o si eran fuentes primarias o secundarias y por qué los han elegido. Estas instancias no eran necesarias en los cursos de Literatura y por lo tanto comenzaban directamente con comunicar y acreditar lo leído.

Al comparar la cantidad de estrategias que usan el alumnado y el profesorado para acreditar y comunicar lo leído, se apreció que el foco estaba en la comunicabilidad de lo leído y no en acreditarlo. Posiblemente, porque el objetivo de lectura del alumnado, en evaluaciones sumativas o formativas, era aprender a partir de los textos al confirmar su asimilación. Por otro lado, el objetivo institucional era exponer acerca de un texto y, por ello, la audiencia y la persona a cargo de la exposición oral pretendían demostrar que comprendieron los textos asignados por el/la docente mediante comunicar lo leído.

Finalmente, cabe señalar que contrariamente a los trabajos de Parodi (2014) y Peronard y Gómez Macker (1985) comunicar y acreditar lo leído parecen ser dos capacidades estratégicas que desarrolla el alumnado y que cambian en función de la disciplina. Asimismo, conllevan el uso de estrategias comunicativas del contenido comprendido que son distintas que las utilizadas durante la comprensión o la lectura (Solé, 1992; Jurado, 2015; Muñoz-Muñoz y De Castro, 2017; Castrillón, Morillo y Restrepo, 2020). Lo cual implica establecer una separación por lo menos terminológica entre ambos que distingue la comprensión y la lectura como procesos previos a la comunicabilidad y la acreditabilidad de lo leído.

5. Conclusiones

Tal como se demostró en los resultados de este estudio de caso, el Protocolo de Observación de Instancias de Comunicar lo Leído (POICL) dio una pauta de las estrategias que se utilizaron en clase para comunicar lo leído en las presentaciones orales y logró cuantificarlas. Asimismo, brindó una explicación a las diferencias que surgieron al comunicar lo leído en las disciplinas de Historia y Literatura y las causas de estas divergencias. Sobre todo, que los textos literarios implicaron el uso de algunas estrategias por contemplar más de una interpretación y los textos históricos por su carácter desvinculado de la actualidad. Es decir, que el tipo de texto utilizado sea narrativo o expositivo determinó de alguna manera cómo se comunica lo leído en cada disciplina.

Al mismo tiempo, el POICL aportó a la caracterización del contexto áulico al registrar cómo el alumnado y el profesorado interactúan con el texto y comentan sobre una lectura. Este

registro permite caracterizar el contexto a nivel de cuándo y cómo interactúan los tres integrantes del aula (audiencia, presentador y profesor) para confirmar su comprensión del texto leído. En este sentido, el protocolo ofreció un registro cronológico detallado que distinguió la interactividad en el aula por su recursividad. Es decir que comunicar lo leído no necesariamente respeta los turnos de habla, sino que el alumnado y el profesorado se interrumpen siempre y cuando su comentario esté asociado al tema que se discute. Este registro contribuye a informar sobre las implicancias pedagógicas de dos maneras. Por una parte, permite a los docentes reflexionar sobre la dinámica de clase y, por otra, da al estudiante una pauta de cómo puede comunicar lo leído de forma efectiva y mejorar su manejo de las lecturas en español como L2.

Por su parte el registro del POICL y las observaciones de clases permitieron notar que el nivel avanzado de una lengua no salva al alumnado de las dificultades con las que se podría enfrentar al comunicar lo leído. Además, comunicar lo leído, en este caso, parece ser una capacidad estratégica que se desarrolla con la experiencia a medida que el estudiantado se va exponiendo a más textos o mayor número de tareas de lectura. De esta manera, desarrollar la capacidad inferencial y contrastar información proveniente de varios textos parece ser más importante que la fluidez oral, ya que este aspecto no es una garantía para acreditar y comunicar lo leído de forma eficiente. A modo de ejemplo, cuando el estudiantado no sabía el significado de una palabra la explicaba a través de sinónimos y aun así ha logrado comunicar lo leído exitosamente.

Otro punto a destacar que, contrariamente a nuestras expectativas, acreditar y comunicar lo leído en Literatura resultó más sencillo que hacerlo en Historia por tres motivos. En primer lugar, a través de la observación de clases se percató de que los lectores relacionaban más la información del texto con su conocimiento previo en los cursos de Literatura. Probablemente, porque el lector podía establecer una conexión directa con su entorno inmediato, con los lugares turísticos que visitó o con las circunstancias políticas que testimonió del país chileno. Al contrario, los textos de Historia no permitían hacer este vínculo debido a su lejanía de los problemas actuales y a la generación a la que pertenecía el alumnado. Por tanto, el tipo de texto asignado podría haber influido más que su nivel de dominio en la interacción con las lecturas. De esta forma, se puede concluir que la selección de los textos podría facilitar a los docentes involucrar más a sus estudiantes en las tareas de lectura y mejorar su manejo de los textos. Lo cual implica tener los tipos de textos en

consideración a la hora de diseñar el currículo y las tareas didácticas de cada curso para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficiente.

Entre las limitaciones del presente estudio se puede destacar el solapamiento terminológico que pueden tener tanto comunicar como acreditar lo leído y que se debe a la separación que hace Parodi (2011; 2014) entre ambos conceptos. Pese a que comunicar lo leído implica probar haber comprendido el texto y nunca puede suceder sin llegar a acreditar lo. Por tanto, comunicar lo leído en sí conlleva haberlo acreditado, no obstante, la falta de literatura previa enfocada en comunicar lo leído en español como L2 no permitió contrastar estos resultados con otros protocolos de observación. Asimismo, la escasez de evidencias empíricas acerca de la comunicabilidad de lo leído en L1 o L2 impidió contrastar estos hallazgos con otros estudios. Aun así, se considera un desafío pendiente expandir el estudio a otros contextos de enseñanza de segundas lenguas a nivel nacional e internacional y extender la invitación a los investigadores del área a contribuir al respecto. Sobre todo, que actividades diferentes a la exposición oral podrían implicar el uso de otras estrategias de comunicar lo leído y pueden, incluso requerir una tarea de escritura en lugar de una presentación oral. Además, como proyección de este trabajo, se plantea comparar estos hallazgos con otro estudio de caso realizado en otro contexto para determinar cuán recursiva es la interactividad en clase y cómo se manejarían los turnos de habla en esta práctica áulica.

6. Referencias

- Acosta, Ileana. (2010). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Granada, España: Universidad de Granada
- Acosta, Ileana. (2017). La reparación en la interacción oral de estudiantes de ELE: comparación entre interacciones de práctica en el aula e interacciones en contextos de evaluación. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics*, 5(2), 219-250. doi: <https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0018>
- Acquaroni, Rosana. (2000). Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de ELE según las principales orientaciones metodológicas. *Carabela*, 48, 45-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197319>
- Bruck, Carolina. (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid, España: Editorial Edinumen.
- Bustos, Andrea., Montenegro, Cintia., Tapia, Alejandra., y Calfual, Karol. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos* 16(1), 89-106. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208

- Castrillón, Eliana., Morillo, Solbey., y Restrepo, Luz. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231. doi: <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Chandler, Paul Michael. (2002). Foreign language instruction in the US: making reading instruction communicative. *ELIA*, 3, 17-31. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/elia/3/1.chandler.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Anaya.
- Cordón, José Antonio. (2016). La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas. *Revista chilena de literatura*, (94), 15-38. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22952016000300002&script=sci_arttext
- Creswell, John., y Poth, Cheryl. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, USA: Sage publications.
- Dechant, Emerald. (2013). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. London, UK: Routledge.
- Ellis, Rod. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language teaching research*, 4(3), 193-220. doi: <https://doi.org/10.1177/136216880000400302>
- Ellis, Rod. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. New York, USA: John Wiley & Sons.
- Freed, Barbara. (1976). Communication Techniques and Teaching Reading. *Foreign Language Annals*, 9(6), 552-557. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1976.tb02682.x>
- García, Sandra. (2014). Rol mediador docente en la comprensión de textos. *Enunciación*, 19(2), 252-267. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a06>
- Gass, Susan. (2013). *Second language acquisition: An introductory course*. New York, USA: Routledge.
- González, Luis. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, España: Cátedra.
- Guerrero, Belina., y Delgado, María Pilar. (2017). La comprensión lectora en ELE. Análisis de las principales estrategias y actividades usadas en algunos manuales de B1. *Hekademos: revista educativa digital*, (23), 74-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280744>
- Gutierrez, Mara., y García, María José. (2020). Enseñanza de la gramática en ELE: resultados de investigación y nuevas propuestas. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/71134/>

- Ivanova, Olga. (2013). La competencia pragmática en español L2: un caso de inmigrantes rusohablantes en inmersión lingüística continua. *Lengua y migración /Language and migration*, 5(1), 57-83. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/19557>
- Iturra, Carolina., y Rosales, Javier. (2015). Reading together in the classroom. A study of the difference between teacher and student interactions and the requirements of the Ministry of Education in Chile. *Cultura y Educación*, 27(1), 64-92. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006848>
- Jurado, Ana. (2015). Estrategias metacognitivas de comprensión de lectura en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, (41), 113-125. doi: <https://doi.org/10.15517/RFL.V41i1.23743>
- Lacorte, Manel. (2007). Interacción y contexto (s) en el aprendizaje y enseñanza de español como L2. *Spanish in context*, 4(1), 73-98. doi: <https://doi.org/10.1075/sic.4.1.04lac>
- Lomas, Carlos. (2003). Aprender a comunicar (se) en las aulas. *Ágora digital*, 5 (1), 1-18. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf?sequence=1>
- Lomas, Carlos., y Osoro, Andrés. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós
- Long, Mike. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. London, UK: John Wiley & Sons.
- Mackey, Alison., y Gass, Susan. (2015). *Second language research: Methodology and design*. New York, USA: Routledge.
- Marimón-Llorca, Carmen. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 29(1), 191-211. doi: <https://doi.org/10.1075/resla.29.1.08llo>
- Martínez, Rocío Santamaría. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Madrid, España: Editorial Universidad Carlos III.
- Maxwell, Joseph. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, USA: Sage publications.
- Merriam, Sharan. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Recuperado de https://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/introduction_to_qualitative_research/introduction_to_qualitative_research.pdf
- Merriam, Sharan., y Grenier, Robin. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. New York, USA: John Wiley & Sons.
- Montes Silva, Melanie Elizabeth., y López Bonilla, Guadalupe. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf>

- Muñoz-Muñoz, Ángela., y De Castro, Myriam. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Muriel, José., y Mora, Carmen. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28,11-42. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>
- Norouzian, Reza., y Eslami, Zohreh. (2016). Critical Perspectives on Interlanguage Pragmatic Development: An Agenda for Research. *Issues in Applied Linguistics*, 20(1), 25-50. Recuperado de <https://escholarship.org/content/qt6d37n01g/qt6d37n01g.pdf>
- Ortega, Laura. (2017). La reparación en la interacción oral de estudiantes de ELE: comparación entre interacciones de práctica en el aula e interacciones en contextos de evaluación. *Pragmatica Sociocultural*, 5(2), 219. doi: <https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0018>
- Parodi, Giovanni. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva: bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni. (2002). Comprensión y producción lingüísticas: Una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito. *Revista Versión*, (11), 59-97. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277815945_Comprension_y_produccion_linguistica_una_nueva_mirada_al_procesamiento_del_discurso_escrito
- Parodi, Giovanni. (2007). Reading–writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and writing*, 20(3), 225-250. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9029-7>
- Parodi, Giovanni. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44(76), 145-167. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200004>
- Parodi, Giovanni. (2014). *Comprensión de textos escritos: la teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Parodi, Giovanni., y Julio, Cristóbal. (2015). Más allá de las palabras: ¿puede comprenderse el género discursivo Informe de política monetaria desde un único sistema semiótico predominante? *Alpha*, (41), 133-158. Doi <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012015000200011>
- Peris, Ernesto. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376011.pdf>
- Peronard, Marianne. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista signos*, 38(57), 61-74. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100005>
- Peronard, Marianne. (2009). Metacognición: mente y cerebro. *Boletín de filología*, 44(2), 263-275. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032009000100010>

- Peronard, Marianne., y Gómez Macker, Luis. (1985). Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: hacia un modelo. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 23, 19-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=16287>
- Pica, Teresa. (1991). Classroom Interaction, Participation, and Comprehension: Redefining Relationships. *System*, 19(4), 437-454. doi: [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(91\)90024-J](https://doi.org/10.1016/0346-251X(91)90024-J)
- Ríos, Alicia. (2020). Fomento de la lectoescritura en otras lenguas en el ámbito universitario: experiencia didáctica con estudiantes del Northwest Cádiz Program. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (21), 3. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539151>
- Sampedro, María. (2018). La competencia pragmática en el español L1 y L2 a través de tres actos de habla: análisis contrastivo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12(24), 178-201. doi: <https://doi.org/10.26378/mlael122447>
- Shively, Rachel. (2015). Developing interactional competence during study abroad: Listener responses in L2 Spanish. *System*, 48, 86-98. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.007>
- Sidek, Harison. (2012). Reading comprehension instruction: Method analysis for content area reading. *Elixir Social Studies*, 49, 9921-9929.
- Smit, Nienke., van de Grift, Wim., de Bot, Kees., y Jansen, Ellen. (2017). A classroom observation tool for scaffolding reading comprehension. *System*, 65, 117-129. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.014>
- Solé, Isabel. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Strohner, Hans., y Rickheit, Gert. (2008). *Handbook of communicative competence*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Taylor, Steven., Bogdan, Robert., y DeVault, Marjorie. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. New York, USA.: John Wiley & Sons.
- Toledo Azócar, Sonia. (2016). *El acto queja: estrategias pragmáticas empleadas por hablantes nativos del español de Chile y hablantes no nativos, aprendientes de español como lengua extranjera*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Widdowson, Henry. (1978). *Teaching language as communication*. London, UK: Oxford University Press.