

Algunas consideraciones en torno al diseño de materiales didácticos para la enseñanza del español en la educación superior en Brasil

Some considerations regarding the design of teaching materials for Spanish in higher education in Brazil

Eduardo Fava Rubio

Profesor de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (Brasil)

eduardo.rubio@unila.edu.br

<https://orcid.org/0009-0001-3407-8653>

Es graduado en Letras - Español/Portugués por la Universidad de São Paulo. Tiene un máster y es doctor en Lengua Española y Literaturas Española e Hispanoamericana por la misma universidad. Tiene experiencia en la enseñanza de lengua española y literatura latinoamericana en diversas universidades brasileñas. Actualmente es docente e investigador en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), en Foz do Iguaçu, Brasil. Sus principales intereses de investigación actuales son la producción de materiales didácticos para la enseñanza del español en Brasil y la literatura de género policial en América Latina.

Iván Alejandro Ulloa Bustinza

Profesor de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (Brasil)

ivan.bustinza@unila.edu.br

<https://orcid.org/0009-0005-2687-1191>

Doctor en Teoría Literaria por la Universidad de Vigo, con una tesis sobre la poesía del escritor uruguayo Mario Benedetti. Profesor de español en la AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) de la Universidad Federal de Río de Janeiro desde enero de 2010 hasta diciembre de 2012, participando en diversos cursos de desarrollo profesional para profesores de español como lengua extranjera. Su área de actuación es Letras, con énfasis en Literatura Hispanoamericana y Lenguas Extranjeras Modernas (Español). Desde 2014 es profesor de Español en la Universidad para la Integración Latinoamericana (UNILA), en el Ciclo Común de Estudios, donde desarrolla una investigación sobre la creación de materiales didácticos para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el contexto de la integración latinoamericana, centrándose en cuestiones discursivas e interculturales.

Gregorio Pérez de Obanos Romero
Profesor de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (Brasil)

gregorio.romero@unila.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-7743-4056>

Doctor en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija y desde 2015 ejerce como profesor adjunto de lengua española en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA). Su investigación se centra en la enseñanza-aprendizaje del español para brasileños, en especial en la eficacia de metodologías centradas en la forma, en el tratamiento instruccional de contenidos lingüísticos de especial dificultad, de acuerdo con el contraste español-portugués, y en el consiguiente diseño de materiales didácticos específicos para este grupo de aprendices.

Resumen

En un contexto donde la interculturalidad, la interdisciplinaridad y el multilingüismo forman la base del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), institución pública brasileña, los autores de este artículo afrontan el reto de enseñar español como segunda lengua considerando algunas cuestiones pertinentes a su actividad: ¿qué variedad de la lengua enseñar y cómo hacerlo?, ¿qué modelos pedagógicos y materiales didácticos responden a las peculiaridades de la Universidad?, ¿qué elementos de la didáctica utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Fruto de la experiencia acumulada, se definen y justifican, en forma de decálogo, una serie de principios metodológicos flexibles y articulados entre sí que resultan pertinentes a la hora del diseño y elaboración de materiales didácticos adecuados a las necesidades de la Universidad. A partir de estas cuestiones, el artículo propone una reflexión y pretende abrir un diálogo con debates semejantes en otros contextos educativos.

Abstract

In a context where interculturality, interdisciplinarity, and multilingualism form the basis of the teaching-learning process, as is the case at the Federal University of Latin American Integration (UNILA), a Brazilian public institution, the authors of this article address the challenge of teaching Spanish as a second language by considering several issues relevant to their work: which variety of the language should be taught and how? What pedagogical models and teaching materials respond to the specific characteristics of the university? What elements of didactics should be used in the teaching-learning process? Based on accumulated experience, a series of flexible and interconnected methodological principles are defined and justified, in the form of a decalogue, that are relevant for the design and development of teaching materials appropriate to the needs of the university. Based on these questions, the article proposes a reflection and seeks to open a dialogue with similar debates in other educational contexts.

Palabras clave

actividades didácticas, bilingüismo, español L2, manuales ELE

Keywords

learning activities, bilingualism, Spanish as second language, handbook, manual, user's guide

La UNILA como universidad interdisciplinaria, intercultural y bilingüe

Situada en la ciudad brasileña de Foz de Iguazú, en la frontera entre Argentina, Paraguay y Brasil, la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) es una institución de enseñanza pública que asume una decidida vocación internacional en aras de la integración política, sociocultural y tecnocientífica de las naciones de América Latina y el Caribe. Esta universidad tiene algunas características peculiares entre las de este país, ya que sus normativas internas establecen que la mitad de las plazas se reserven a estudiantes brasileños y la otra a estudiantes internacionales. Por esta razón, en su comunidad académica interactúan docentes y discentes de los más diversos orígenes, constituyendo un espacio multilingüe e intercultural.

La UNILA adopta un proyecto pedagógico original y común a todos sus cursos de grado y posgrado, cuyo pilar se fundamenta en el estudio comprensivo de los temas de interés general que atañen a las naciones y pueblos latinoamericanos. Tal como se señala en su Plan de Desarrollo Institucional, la oferta educativa tiene entre sus ejes: “[...] la interdisciplinariedad, la interculturalidad, el bilingüismo y el multilingüismo, la integración solidaria, la gestión democrática, la ética, los derechos humanos y la equidad étnico-racial y de género, la sostenibilidad y el bienestar” (UNILA, 2019: 34).

En un ambiente en el que circulan lenguas como el guaraní, el quechua, el aimara o el criollo haitiano, entre otras, se erige como la primera universidad brasileña cuyos ejes vertebradores son la formación académica bilingüe español-portugués, la interdisciplinariedad y la interculturalidad. Lógicamente, esta realidad no está exenta de dificultades y de desafíos. Entre los principales se encuentran los siguientes: una aún incipiente política lingüística institucional; la proporción de profesores y alumnos brasileños continúa siendo mayor; la diferencia de prestigio entre el portugués y el español en el ámbito académico, administrativo y social; la falta de articulación entre programas específicos de formación lingüística e intercultural para técnicos y docentes; y por último, la carencia de programas institucionales –salvo iniciativas aisladas– de acogida para alumnos y docentes recién llegados. Pese a todo, la Universidad, en cada uno de sus tres ámbitos de actuación, conforma un privilegiado espacio para el desarrollo de prácticas bilingües, interdisciplinarias e interculturales.

Resulta imprescindible, eso sí, la articulación pedagógica de estos principios epistemológicos y su práctica efectiva en los planes y contenidos curriculares de su oferta académica.

El Ciclo Común de Estudios

El denominado Ciclo Común de Estudios consiste en una etapa formativa obligatoria para cada una de las carreras de la Universidad, que se ofrece a lo largo de los tres primeros semestres. De acuerdo con su Proyecto Pedagógico (UNILA, 2013), el contenido curricular se articula en torno a tres ejes temáticos:

1. Epistemología y Metodología;
2. Estudio comprensivo sobre América Latina;
3. Lenguas portuguesa y española.

Su finalidad es proporcionar una instrucción básica de carácter interdisciplinario que permita, mediante la articulación de un pensamiento crítico y el dominio en diverso

grado de las dos lenguas de uso académico, una comprensión global de la compleja realidad social e histórica de América Latina. El tercer eje, objeto de interés de este trabajo, incentiva la adquisición de habilidades y competencias discursivas en la lengua adicional para el desenvolvimiento eficaz en el ámbito académico y social de la Institución.

En este sentido, la enseñanza del español y el portugués adquiere una dimensión estratégica cuya planificación y ejecución requiere del alumnado el desarrollo de las habilidades discursivas para una comunicación intercultural y la sensibilización a la diversidad lingüística y étnico-cultural de la Universidad.

Desde hace ya varias décadas la metodología en la enseñanza de las segundas lenguas se fundamenta en la adaptación de una amplia gama de fundamentos teóricos y procedimientos pedagógicos a las particularidades institucionales, académicas y socioculturales que cada contexto de aprendizaje impone. En un ámbito tan rico y complejo como es la UNILA, resultaría inadecuada la asunción acrítica de un modo sistemático y meramente prescriptivo de enseñanza de la lengua adicional que desconsiderase las necesidades lingüísticas y académicas de los estudiantes.

Los alumnos brasileños, al ingresar en la Institución, se hallan en un contexto de semi-inmersión lingüística, que favorece la interacción fructífera de hablantes de diversos orígenes culturales. Por ello, demandan de manera inmediata una formación intercultural y una competencia comunicativa para el eficaz manejo de las prácticas letradas propias de la Universidad, que aborda de manera interdisciplinaria los contenidos curriculares de las diferentes áreas de conocimiento.

En este contexto, el denominado grupo de estudios *Producción de Materiales Didácticos para la Enseñanza de español lengua adicional en el contexto de la Integración Latinoamericana y del Mercosur*, integrado por los autores de este artículo, se pone como objetivo la elaboración y difusión de recursos didácticos que fomenten la discursividad oral y escrita para el uso significativo de la lengua como práctica académica e intercultural. Hasta el momento, el grupo ha confeccionado dos manuales de español de acceso libre y gratuito: *Español en la Universidad: prácticas discursivas*, publicado en 2019, y *Somos Sur: prácticas discursivas en español y literatura latinoamericana*, en 2023, ambos publicados por el sello editorial de la Universidad.

Fruto de la experiencia acumulada, hemos definido una serie de contenidos y principios metodológicos flexibles y articulados entre sí, que a continuación se exponen. En conformidad con el contexto de la UNILA, los materiales didácticos han de considerar al menos los siguientes presupuestos:

1. el fomento de la literacidad académica mediante el Aprendizaje Integrado de la Lengua y Contenido, sea este curricular o de algún tema en torno a Latinoamérica y el Caribe;
2. el desarrollo de prácticas discursivas orales y lecto-escritoras que permitan la aprehensión de la lengua en un contexto intercultural;
3. la formación de ciudadanos con sentido crítico y futuros profesionales involucrados con la integración regional.

Ahora bien, ¿de qué modo se llevan a cabo estas premisas en el diseño de las unidades didácticas?

Un decálogo para el diseño de materiales didácticos de aprendizaje del español en la universidad

Fruto de la experiencia del Grupo de Estudios presentamos, a modo de sugerencia, diez principios básicos que sirven de guía para la elaboración de materiales didácticos dirigidos a estudiantes universitarios brasileños. Son los siguientes:

1. Secuenciar los contenidos lingüísticos, temáticos y socioculturales integrados en las prácticas discursivas.
2. Presentar secuencias de actividades a partir de materiales auténticos.
3. Fomentar prácticas discursivas relevantes.
4. Propiciar el trabajo integrado de las habilidades y destrezas lingüísticas.
5. Estimular procesos cognitivos básicos y superiores.
6. Promover el desarrollo de la literacidad académica.
7. Abordar temas propios de la realidad latinoamericana.
8. Incentivar el desarrollo de una competencia intercultural crítica.
9. Fomentar la lectura y la composición colectiva de textos.
10. Incitar a la práctica más allá de las clases.

Secuenciar los contenidos lingüísticos, temáticos y socioculturales integrados en las prácticas discursivas

Para enseñar y aprender español en el contexto de la UNILA, donde se exige de los aprendices que procesen contenidos temáticos y académicos desde los primeros niveles, y que comprendan textos pertenecientes a diversos géneros discursivos y produzcan, en niveles más avanzados, muestras lingüísticas pertenecientes a estos ámbitos, es necesario considerar que el proceso de aprendizaje sea el eje de la actuación didáctica, y esto supone permitir que los aprendices asuman un papel activo en su propia trayectoria, y que el profesor sea aquella persona “atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, [que] motiva, suscita, confía, da pistas y reglas y resuelve dudas” (Fernández López, 2004: 427). Se trata de realizar un entrenamiento estratégico a fin de que los docentes cedan de manera progresiva responsabilidades a los alumnos sobre su proceso de aprendizaje.

La secuenciación de las acciones didácticas debe guiarse también por este principio y seguir un plan meditado y organizado, articulando objetivos, contenidos, documentos, ejercicios y explicaciones para guiar a los aprendices. Por lo tanto, esta organización actúa en diferentes ámbitos, como la planificación curricular, con sus niveles de competencias, el programa de enseñanza, los materiales didácticos, las clases que imparte el profesor, y, por supuesto, en lo que aquí nos atañe, la elaboración de actividades o tareas lingüísticas.

Existen varios términos próximos que se usan con sensibles diferencias, dependiendo de los autores. Utilizaremos aquí la distinción entre ejercicios, tareas y lecciones, a las cuales llamaremos unidades didácticas, establecida por Martín Peris. Para este autor, la tarea consiste en una “unidad de organización del trabajo de aprendizaje de la segunda lengua que consta de un conjunto de ejercicios secuenciados y relacionados por su contenido y finalidad” (Martín Peris, 1996: 343). De esta afirmación se desprende que las tareas tienen una secuenciación interna, pues están formadas por una serie de ejercicios, unidades inferiores que constituyen pasos o etapas de su desarrollo; y también una secuenciación externa, pues varias tareas se organizan

en una unidad didáctica (o lección), definida por este autor como “conjunto cerrado de textos y ejercicios que tiene una secuencia más o menos fija a lo largo de un libro, y que se repite de forma cíclica” (Martín Peris, 1996: 344). Esta distinción permite entender el lugar y función de cada tarea en el interior de una unidad didáctica, que depende, entre otras cosas, de la orientación de las actividades (enfocadas hacia el contenido, hacia los procesos, o hacia los aprendientes) y de los objetivos (comunicativos, formales, socioculturales, o destrezas de aprendizaje). Cabe destacar que tanto las diferentes orientaciones de las actividades como los objetivos no son excluyentes, sino que pueden abordarse simultáneamente.

En lo que se refiere al lugar y a la función de las actividades (ya sean ejercicios o tareas), existe un relativo consenso sobre la estructura de las acciones didácticas, la cual se caracteriza por poseer cuatro fases:

1. introducción o presentación,
2. capacitación,
3. ejecución o transferencia,
4. postarea.

En la primera se activa tanto el interés de los aprendientes –componente motivacional y afectivo– como sus esquemas de conocimiento temático, lingüístico y del mundo, y que puede consistir en una lluvia de ideas, un relato de experiencias, o puestas en conjunto de las ideas previas de la clase sobre el tema que va a ser abordado. La segunda contiene una serie de actividades intermedias de preparación para abordar tareas más complejas, a través de prácticas de comprensión de textos y observación de muestras lingüísticas en sus diferentes niveles –léxico, gramatical, discursivo y pragmático–, así como prácticas para ejercitarse en las destrezas lingüísticas, orientaciones y prácticas para el control del proceso de aprendizaje por parte de los aprendices. En la tercera fase, estos aplican todo el trabajo realizado en las sesiones anteriores para la consecución de una tarea final, lo que da pie a la última fase, la de postarea, que se caracteriza por prácticas de evaluación o corrección, de atención a la forma, de presentación pública o de planificación de nuevos trabajos de aprendizaje (Martín Peris, 1996; 388-389).

Por otra parte, la integración de los diferentes niveles de la lengua trabajados en las tareas debería atender a los siguientes aspectos:

- a) el sistema formal, en cualquiera de sus dimensiones, incluida la discursiva, con cuestiones de modalidad, es decir, la relación entre forma y función lingüística, la cohesión y la referencia,
- b) las destrezas y habilidades lingüísticas, de comprensión, producción e interacción oral y escrita,
- c) el ámbito vivencial, con la valorización del trabajo colaborativo y del uso de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua,
- d) el aprender a aprender, que tiene que ver con las estrategias de aprendizaje y de comunicación, y el uso de recursos didácticos variados,
- e) el conocimiento de la realidad, es decir, los contenidos socioculturales y temáticos.

En este sentido, secuenciar las actividades en el interior de las tareas y estas en el interior de las unidades didácticas supone tres pasos: en primer lugar, hay que seleccionar el tema general de la unidad y unos textos, principales, que permitan al aprendiz comprender los diferentes contenidos que lo vertebran. La explotación

didáctica de cada uno de esos textos normalmente requiere de otros, secundarios, que sirven para contextualizar y entender los principales de forma adecuada. Ello da pie a trabajar de forma integrada los diferentes niveles de la lengua mencionados, pues el texto, en cuanto manifestación concreta de un género discursivo, estructurado gracias a mecanismos semánticos –coherencia– y lingüísticos –cohesión–, y directamente vinculado al contexto de su producción e interpretación –dimensión pragmática–, se ubica a medio camino entre el discurso y el nivel lingüístico, y contiene, además, la información sociocultural y temática.

Por último, cabe decir que es a partir de los textos como se ejercitan las destrezas y habilidades lingüísticas, tanto de comprensión como de producción e interacción, oral y escrita. En un manual que conste de varias unidades didácticas, estas deben seguir una secuenciación completa y con fases y apartados recurrentes, para que el alumno interiorice, a través de la práctica, una manera efectiva y global de abordar los textos. Se puede consultar un ejemplo de secuenciación de tareas en una unidad didáctica, tal como aquí se ha explicado, en Cristi et al. (2022).

Presentar secuencias de actividades a partir de materiales auténticos

La elaboración de secuencias didácticas representa un paso importante hacia la superación del método como concepción cerrada de principios didácticos y pedagógicos encarnados en un libro didáctico y ello resulta, sin duda, más coherente con los principios aquí expuestos. Lo ideal, por tanto, es que sean los propios docentes quienes realicen sus propias secuencias de actividades, pues comparten con sus alumnos “una inserción social, cultural y regional” (Rojo, 2013: 181). En el caso que nos ocupa, además de tener presente el contexto de la enseñanza superior y, específicamente, de la UNILA, nos guiamos también por dos criterios: utilizar siempre materiales auténticos y considerar el texto, en un sentido amplio, como unidad mínima de aprendizaje.

Las ventajas de su uso en las actividades de clase, dentro del marco de las metodologías comunicativas, son varias: exposición del aprendiz a un corpus lingüístico real y actual de la lengua; posibilidad de trabajar con temas interesantes y motivadores, a la par de adecuados a los objetivos; flexibilidad de su uso en tareas significativas y variadas, además de dirigidas a objetivos también diversos (Andrijević, 2010; Arias Corrales, 2015).

Pese a sus múltiples beneficios, la elaboración de materiales a partir de documentos auténticos presenta una serie de retos, de orden teórico y práctico. Desde un punto de vista teórico, la selección de los documentos debe considerar una serie de aspectos –lingüísticos, comunicativos, socioculturales– según los objetivos didácticos, la posibilidad de su uso pedagógico y su capacidad de despertar interés en el alumno, (Lemeunier, 2003). Del lado práctico, hay que considerar las demandas del trabajo de selección de material y de la preparación de las actividades, lo que se revela siempre un desafío bajo las condiciones profesionales a las que está sometido el docente, por ejemplo, con poco tiempo para la preparación de las clases.

El acceso a documentos auténticos, tanto por parte de docentes como de discentes, se ve más facilitado gracias a Internet. A ello, se le agrega la posibilidad de trabajo con materiales multimodales, tales como audios –música, entrevistas, transmisiones de radio, podcasts–, videos –películas de corto y largo metraje, programas de televisión, producciones para Internet–, material visual –fotos, pinturas, historietas–, etc. El trabajo con este tipo de materiales cuadra con la experiencia comunicativa de los aprendices en el mundo actual, expuestos a una especie de texto que, “sea cual sea,

independientemente del tipo –impreso, digital o analógico– cada uno posee un compuesto de muchos lenguajes, hecho que los caracteriza como multimodales o multisemióticos” (Pereira et al., 2019: 160), lo que propicia una experiencia de aprendizaje más estimulante.

Coincidimos con Sousa y Costa (2010: 4) en que “aprender a leer y a escribir es sinónimo de reconstrucción y de construcción de los sentidos. Así pues, el texto es la unidad mínima y máxima del sentido o, en palabras de Culioli (1980), el texto es la unidad en que se organiza la actividad del lenguaje”. A partir de materiales auténticos y multimodales que despierten interés y dialoguen con los estudiantes y su contexto cultural, será posible desarrollar simultáneamente competencias de comprensión y de producción de textos en prácticas discursivas significativas, como veremos a continuación.

Fomentar prácticas discursivas relevantes

En general, toda actividad humana presupone la realización de acciones con el lenguaje. Por ello, el aprendizaje, en cada uno de sus niveles de enseñanza, ha de fundamentarse en las interacciones comunicativas, que se dan en las dinámicas sociales, concebidas como disparadores del proceso de adquisición de los conocimientos (Matencio, 2008). El texto, como unidad lingüística fundamental poseedora de intención comunicativa, conforma la base para garantizar el desarrollo de habilidades necesarias para el desenvolvimiento del sujeto en las prácticas sociales a las que se vaya a enfrentar.

De igual modo, expresarse en una segunda lengua supone participar en prácticas sociales en las que se emplean textos orales y escritos, en otras palabras, la competencia del aprendiz se halla determinada por su eficiencia en el manejo -comprensión y producción- de los textos de esa lengua. Por tanto, la planificación curricular, el diseño de los planes de clase y de los materiales didácticos han de fomentar la escucha, la lectura, el comentario y la escritura de una amplia gama de textos. Existen numerosas definiciones de texto (Bernárdez, 1982; Calsamiglia, Tusón, 1999, entre otros) y de ellas se desprende una triple dimensión: comunicativa, pragmática y estructural. La primera viene determinada por el carácter social e intencional del texto, resultado de la interacción entre productor y receptor. En la segunda, puesto que todo texto se encuadra en una situación comunicativa propia de los actos de habla, el contexto condiciona tanto las formas lingüísticas como su estructura e interpretación. Y la tercera, porque posee una organización interna, con un conjunto de reglas gramaticales y de composición que garantiza su coherencia y cohesión (Alexopoulou, 2011). En ese sentido, los textos en la segunda lengua son un generador de prácticas significativas y de comunicación natural, y un espacio para la observación del funcionamiento de la lengua y de su uso en contexto.

El esquema organizativo de los textos, es decir, el orden en que se distribuyen sus contenidos, resulta valioso para establecer los tipos a los que se adscriben: “[...] concebidos como modos de organización del discurso, tienen sus características lingüísticas y estructurales específicas que hacen que todo texto se estructure de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparece” (Alexopoulou, 2011: 100). Este esquema organizativo o estructura, el contexto y su función comunicativa determinan el género discursivo al que pertenecen. No cabe duda de que este concepto resulta operativo a la hora de articular la enseñanza-aprendizaje y, por tanto, de vertebrar el diseño de materiales didácticos para las prácticas orales y letradas de los estudiantes (Cassany, 2008). Las distintas definiciones coinciden en considerar los

géneros como actos comunicativos nacidos en un contexto social y espaciotemporal concreto:

[...] vehiculizan saberes, poderes, ideologías, existencias, resistencias. [...] Algunos son adquiridos en lo cotidiano, en los intercambios, en las interacciones, sin la mediación de una institución de enseñanza. Por otro lado, están los que se adquieren por medio de la enseñanza formal, pues son complejos, exigiendo una inmersión en relación con su funcionamiento, estilo y estructura composicional (Nascimento et al., 2022: 69).

Un género cumple una serie de propósitos, cuyo reconocimiento por parte de una comunidad constituye su base, que conforma la estructura esquemática del discurso y determina su contenido y estilo. De acuerdo con Swales (1990), los ejemplares de un mismo género exhiben grados variados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia. Aquellos que posean las opciones más probables serán consideradas como prototípicos por la comunidad discursiva. Así, también, Hyland (2003) concibe los géneros discursivos como formas abstractas del uso social del lenguaje: la descripción de las características comunes a un grupo de textos pertenecientes a un género determina las decisiones y restricciones que han de afrontar los autores, así como las expectativas y la interpretación de los receptores.

Otro concepto fundamental es el de dominio o esfera discursivos considerados como el lugar social en que un determinado género nace y circula: “cada dominio alberga una variedad particular de géneros, orales y escritos, que responden a las prácticas sociales del lenguaje recurrentes en determinada comunidad” (Vieira, Faraco, 2019: 15).

Los materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas en el ámbito universitario tienen que fomentar entre el alumnado la capacidad para desenvolverse en los diversos contextos de comunicación que le son propios a las esferas discursivas de este contexto educativo: la académico-científica, la específica de cada profesión, la periodística, la ficcional, entre las principales. En realidad, adiestrarse en la comunicación implica ejercitar las habilidades discursivas mediante actividades que propongan al menos las siguientes acciones:

1. el reconocimiento del tipo de texto y a qué género pertenece;
2. el análisis del contexto o de los factores extralingüísticos que limitan su producción y su significado;
3. la observación de los elementos paratextuales, es decir, todos aquellos elementos multimodales que acompañan y ayudan a identificar el contenido del texto;
4. el estudio de los componentes que lo constituyen: la estructura formal, el contenido léxico-semántico y los mecanismos de coherencia y de cohesión.

La interpretación de una amplia tipología permite, por tanto, la elaboración de un texto según las normas socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo del que forma parte. Para ello, cabe considerar algunos criterios metodológicos en relación con la noción del texto y su explotación didáctica:

1. supone un modelo para la producción de los aprendices;
2. constituye la unidad básica de comunicación y, por ello, permite la realización de actividades: “hacer cosas con la lengua”;
3. se concibe como material de aprendizaje, objeto de análisis y estudio;

4. se requiere, en la fase de preparación, llevarlo al universo de los estudiantes mediante la activación de conocimientos previos;
5. se ha de prever, en la fase de lectura y escucha, un uso no forzado, con un objetivo extralingüístico, “escuchar o leer ¿para qué?”;
6. se plantean, en la fase posterior, tareas lingüísticas que supongan para su realización acudir al contenido del texto, seguidas de actividades que inciten a prestar atención a sus propiedades formales.

En suma, los materiales didácticos deben promover en los alumnos la mejora en su competencia para la comprensión y producción de textos prototípicos de las diversas esferas discursivas que les son relevantes. Por ello, constituyen la unidad básica en torno a la cual se articulan las actividades de aprendizaje, es decir, el trabajo colaborativo en las prácticas discursivas, incluyendo la atención a las formas lingüísticas para su análisis y estudio.

Propiciar el trabajo integrado de las habilidades y destrezas lingüísticas

Cada destreza tiene sus peculiaridades en la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas. Por razones de espacio no se analizarán individualmente, sino que se explicará el modo como se lleva a cabo su práctica en las unidades didácticas.

Dependiendo del enfoque, se pone el acento en un tipo determinado de habilidades para la mejora en el desempeño de las destrezas lingüísticas. En un aprendizaje como el que proponemos en este trabajo, se plantea la necesidad de articular la comprensión lingüística con el conocimiento del mundo y de identificar diferentes géneros del discurso, por ejemplo, el académico-científico, el literario y el periodístico, entre otros. La unidad didáctica debe ofrecer oportunidades para que los estudiantes practiquen las diferentes destrezas en las cuatro fases –introducción, capacitación, transferencia y postarea–, sin limitar la comprensión lectora y escrita a las primeras y la producción oral y escrita a las últimas.

El entrenamiento de las habilidades y destrezas lingüísticas en esta propuesta gira en torno a varios principios que tratamos en los puntos de este decálogo:

1. el uso de materiales auténticos;
2. la activación de estrategias cognitivas;
3. la literacidad académica;
4. el conocimiento de la realidad sociocultural latinoamericana;
5. la formación de una competencia intercultural crítica;
6. el fomento de la lectura y el uso creativo del lenguaje;
7. la autonomía del aprendiz.

Todo ello implica integrar las destrezas en prácticas discursivas que no solo atiendan a criterios lingüísticos, en el plano de la oración y del texto, sino que también consideren la influencia de cada género discursivo en la naturaleza de los textos que van a comprender y a producir.

De acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), en los modelos interactivo y sociocultural de aprendizaje se considera al aprendiz un sujeto activo y se combinan el procesamiento ascendente y descendente, es decir, tanto el proceso de comprensión

desde las letras, fonemas y palabras hasta el significado global del texto como, al contrario, de los procesos de orden superior a los inferiores.

En el procesamiento descendente, el aprendiz va realizando hipótesis de acuerdo a estructuras sintácticas y semánticas típicas del género discursivo, a esquemas mentales que organizan la información temática (Rumerhart, 1980), y al tipo de texto. Ello implica la activación del conocimiento previo de los estudiantes y exige la realización de conexiones entre diferentes partes del texto y entre el texto y su contexto inmediato, pues este no acontece en el vacío, sino que pertenece a una comunidad discursiva, con sus reglas, valores, creencias y actitudes.

Se trata de estrategias compensatorias necesarias para alcanzar un aprendizaje significativo, que se da cuando el aprendiz es capaz de emplear lo que ha comprendido a nuevas actividades, especialmente de producción escrita y oral: “cuando logramos llegar a un nivel de aplicación de lo leído y de transferencia de conocimientos a situaciones nuevas, se alcanzan niveles de aprendizaje significativos y se construyen conocimientos relativamente estables en el tiempo” (Parodi, 2011: 158). Esto se fomenta, en el material didáctico, a partir de la integración de las destrezas en las actividades, porque, en un proceso gradual de ejercitación a partir de lo aprendido, “estos conocimientos, elaborados a través de procesos de comprensión y aprendizaje serán sustento de posteriores conocimientos encadenados” (Parodi, 2011: 158).

A modo de síntesis de lo dicho, podemos afirmar que un material didáctico enfocado en las prácticas discursivas provoca que los alumnos estén en contacto con muestras auténticas del discurso, lo cual les permite familiarizarse con su uso en varias esferas de la sociedad. Ello es así porque “el concepto de género discursivo [...] permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o lo pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder)” (Cassany, 2006: 21).

Es importante que los aprendices practiquen habilidades y destrezas lingüísticas considerando las características de los géneros discursivos gracias a una explotación didáctica que les permita:

1. activar el conocimiento previo a través de la interacción oral y escrita con el resto de la clase;
2. procesar lingüísticamente el texto, en lo que se refiere a aspectos gramaticales, léxicos y pragmáticos;
3. entender los mecanismos de cohesión y coherencia en su interior;
4. detectar las ideas y argumentos, y expresar su opinión con respecto a estos últimos;
5. identificar diversas formas de estructuración interna que poseen los textos;
6. relacionar el contenido del texto con su contexto sociocultural;
7. observar diferentes variedades dialectales y diastráticas de la lengua;
8. realizar tareas y proyectos que conlleven la práctica integrada de destrezas y habilidades lingüísticas a partir de los temas y textos presentados en la unidad didáctica.

Estimular procesos cognitivos básicos y superiores

Un proceso cognitivo se define como la organización mental que permite que un sujeto conozca, aprenda y actúe en el mundo. El proceso cognitivo más elemental es la percepción y de esta nacen otros, como la atención, la memoria y la comprensión. En la

enseñanza, estimular procesos cognitivos supone provocar mecanismos mentales que conlleven al aprendizaje.

Los procesos cognitivos no son puramente intelectuales, puesto que se conectan con las emociones. Entre muchas otras funciones, cumplen el papel de motivadoras del conocimiento (Moreno, 1999). De acuerdo con Piaget, a pesar de que es posible hacer la distinción entre funciones cognitivas y funciones afectivas “en el comportamiento concreto del individuo son indisociables. Es imposible encontrar comportamientos que denotan únicamente afectividad, sin elementos cognitivos, y viceversa” (Piaget, 2005:19).

La motivación es, en el ámbito del aprendizaje, una de las emociones más importantes, ya que de ella nace la curiosidad epistemológica, que viene a ser la concentración mantenida. Sin estímulos afectivos, que provoquen emociones positivas para el aprendizaje, como el interés, es muy difícil que alguien se motive por aprender (Godoy, Campoverde, 2016).

Los materiales para el aprendizaje no están exentos de estos problemas gnoseológicos: una secuencia didáctica para la enseñanza de lenguas segundas debe apuntar tanto al estímulo de habilidades intelectuales como a las emociones. Para que esto se dé, es necesario alimentarlo de actividades variadas, que estimulen habilidades mentales –como la memoria, la comparación, la deducción y la explicación– y emociones promotoras del aprendizaje –como la curiosidad, la calma y la confianza (Ibarrola, 2014).

Aunque no existe un consenso sobre el orden jerárquico de los procesos cognitivos, pues operan en una fluidez continua con las emociones, según Manrique (2020), el nivel básico de los procesos mentales incluiría la percepción, la atención y la memoria, así denominados porque son el soporte de los procesos superiores como: narrar, comprender, inferir, categorizar, ejemplificar, seleccionar, explicar, opinar, juzgar, argumentar y crear, entre los principales.

El aprendizaje significativo es la estrategia central que permite integrar estos procesos cognitivos en virtud de las cuatro habilidades lingüísticas y en consonancia con una serie de criterios que exponemos a continuación:

1. Hablando se aprende a hablar. La práctica dialógica es el medio más valioso para el desarrollo de la expresión oral. Los materiales didácticos que posibilitan la interacción dialógica generan un espacio para la polifonía, lo que permite que el sujeto aprenda del otro y piense a partir del otro (Pedragosa, 2022). La interacción favorece los intercambios comunicativos y, con ello, el aprendizaje lingüístico y social (Freire, 2007). Una estrategia esencial para esta práctica es el trabajo en grupo porque, además de incentivar el habla, fomenta la cooperación, la empatía y la alteridad.

2. Escuchando se aprende a escuchar. Al escuchar se activan simultáneamente procesos cognitivos, actitudinales y socio-morales. Escuchar propicia el desarrollo de múltiples habilidades como: prestar atención, identificar el objetivo, jerarquizar las ideas en principales y secundarias, inferir la intención, la ironía, el humor, el estado de ánimo del emisor, entre otros sentidos implícitos.

3. Leyendo se aprende a leer. La lectura promueve, simultáneamente, el desarrollo de la expresión oral y escrita. Leer es interactuar con un texto, es activar los conocimientos técnicos, intelectuales y sociales previos. De los tipos de lectura, sin duda, la más compleja es la llamada lectura crítica, pues no sólo implica procesos mentales superiores como inferir o categorizar, o captar la dimensión social del texto, sino también la asociación vital, generalmente dialéctica, entre texto y realidad.

4. Escribiendo se aprende a escribir. La expresión escrita es la habilidad lingüística más exigente. Para escribir no basta dominar la gramática y el léxico, sino que es necesario entender cómo estas se aplican a las diferentes tipologías textuales: describir, narrar, instruir, argumentar, exponer, entre las principales.

Promover el desarrollo de la literacidad académica

Tradicionalmente, la adquisición de las habilidades de lectoescritura se consideró un proceso individual, que se desarrollaba en la enseñanza secundaria. Con los Nuevos Estudios de la Literacidad todas estas prácticas se conciben como prácticas sociales dadas en un determinado contexto sociohistórico y cultural (Fiad, 2011; Bomfante, Cristofoleti, 2020). En este sentido, el hecho de que en la UNILA el español y el portugués adquieran el carácter de lenguas de instrucción supone que sean lenguas de especialidad para la adquisición de los contenidos curriculares de las diferentes áreas de conocimiento y, con ello, que su enseñanza adopte fines específicos, acorde con las exigencias académicas propias del ámbito universitario.

La competencia comunicativa en ambos idiomas se demuestra no solamente con la comprensión del discurso de la comunidad científica, sino también con el dominio de los textos orales y escritos característicos de la universidad. Profesorado y alumnado conforman una comunidad discursiva que concita un amplio conjunto de objetivos comunes, entre los cuales se hallan la transmisión y creación de conocimiento, y la intercomprensión mediante el empleo de diversos géneros discursivos (Regueiro, Sáez, 2013; Pastor, 2014). En el ambiente académico:

Es común que los alumnos se enfrenten a la demanda de producción y comprensión de resúmenes, reseñas, ensayos, informes, seminarios, artículos científicos, etc. Estos géneros, que podemos considerar como pertenecientes principalmente a la esfera académica, forman parte de la formación del estudiante en el contexto de la enseñanza superior. Requieren, por tanto, de ciertas estrategias de comprensión por parte del alumno a fin de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de conocimientos específicos de cada disciplina ocurran de manera satisfactoria, ampliando su competencia discursiva (Botelho, Silva, 2022: 2).

Ahora bien, no es posible soslayar las dificultades que enfrentan los estudiantes para alcanzar el dominio de las estrategias adecuadas para su participación en la comprensión y producción textual exigidas para su eficaz desenvolvimiento. Dicho de otro modo, en el logro de la literacidad académica, concebida como un proceso de participación en las prácticas socioculturales letradas, características de una comunidad académica concreta (Carlino, 2005; Chávez, Cantú, 2015).

El alumnado que accede a la enseñanza superior no sabe leer ni escribir los textos propios de los contenidos curriculares requeridos porque estos se expresan con recursos lingüísticos propios del género discursivo al que pertenecen y porque “cada disciplina construye conocimientos a través de su metodología correspondiente y de sus propios procedimientos retóricos específicos” (Cassany, 2008: 18).

Del mismo modo, Botelho y Silva (2022) afirman que la formación en este ámbito exige prácticas discursivas diferentes a las trabajadas en la enseñanza secundaria, donde los estudiantes apenas si reproducen los contenidos abordados en la clase: la manipulación de los textos académicos demanda estrategias de comprensión más complejas y la conformación de un perfil de lector más autónomo, capaz por ejemplo del dominio de diferentes niveles de lectura y del establecimiento de relaciones entre lecturas que resulte en la creación de un discurso propio.

Por ello, esta mejora cualitativa en la capacidad lectoescritora del alumnado se ha de producir mediante profesores especializados “en el dominio de los componentes de la comunicación académica y profesional, y en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarlo a las necesidades reales de los estudiantes” (Aguirre, 2012: 5).

En la UNILA, hay experiencias de aprendizaje integrado y dinámico de contenidos curriculares y de lengua adicional. Para conseguir esta integración es necesario que los materiales didácticos se adapten al contexto de la enseñanza superior y contemplen una serie de principios didácticos para la expresión oral, la comprensión lectora y la producción textual:

1. el trabajo cooperativo en el aula (Cassany, 2008);
2. la pertinencia de abordar de manera integrada los procesos de comprensión y producción (Carlino, 2005);
3. la adopción de una pedagogía crítica, que contemple los aspectos ideológicos de la lectura y la escritura (Botelho, Silva, 2022).

Cassany (2008) señala que las actividades de lectura, para la comprensión del contenido de un texto académico y del comentario de las características del género al que pertenece, consta de una serie de fases:

1. la prelectura, cuya finalidad es la identificación del género y sus características, la activación de conocimientos previos y la motivación ante la actividad propuesta;
2. la formulación de objetivos, cuyo propósito es la presentación de actividades de comprensión general, según el tipo de texto y la disciplina a la que pertenece;
3. el procesamiento del texto, cuyo fin es la lectura individual para la resolución de las actividades previamente planteadas, que ha de darse mediante dinámicas grupales con un trabajo de relectura y de construcción conjunta de interpretación;
4. la evaluación cooperativa de la comprensión tiene como objetivo la puesta en común de la interpretación de los grupos. En este momento la labor del docente con auxilio del material didáctico reside en: dinamizar para la compleción de las actividades, gestionar las intervenciones grupales y guiar la producción de conocimientos.

Asimismo, los materiales didácticos han de promover en las actividades de escritura la activación de procesos cognitivos complejos para que los estudiantes sean capaces de resolver las exigencias del discurso escrito. Según el mismo autor (Cassany, 2008), los pasos, no necesariamente en orden lineal, son los siguientes:

1. la planificación, los aprendices emplean diversas técnicas, como la lluvia de ideas, los esquemas o los mapas mentales, para confeccionar un proyecto de texto;
2. la redacción, se realiza un borrador del texto;
3. la revisión, se corrige y mejora el borrador mediante técnicas de composición textual como la precisión formal, la adecuación estilística, etc.

La labor del docente con auxilio del material didáctico es guiar el proceso con diferentes dinámicas y ofrecer pautas a los estudiantes en la fase de la revisión a fin de que puedan leer, analizar y reformular su producción textual.

La aprehensión efectiva del conocimiento en la universidad pasa por que los materiales didácticos fomenten la práctica conjunta de la escritura y la lectura en dinámicas de trabajo colaborativo. En palabras de Botelho y Silva (2022: 21): “sería pertinente que el profesor orientara sus clases de comprensión textual a partir de este principio de inseparabilidad entre el hecho de leer y de escribir en pro de la adquisición del saber en el contexto académico”.

En definitiva, los materiales didácticos deben, por un lado, articularse con los contenidos curriculares de los cursos y, por otro lado, contribuir a la activación de estrategias, al desarrollo de habilidades y a la adquisición de conocimientos que permitan al alumnado comprender y producir textos orales y escritos adecuados a las situaciones comunicativas propias de la esfera social y académica de la enseñanza superior.

Abordar temas propios de la realidad latinoamericana

El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y requiere el dominio de una serie de subcompetencias que conforman la competencia comunicativa. De acuerdo con Benítez (2008: 9), ello significa “poder utilizar de manera coherente y apropiada todas las subcompetencias que la forman, la lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica, la sociocultural y la social”.

En nuestro caso, el abordaje de temas propios de la realidad latinoamericana está relacionado más específicamente con la subcompetencia sociocultural, que corresponde al “conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla de lengua meta y la capacidad de adoptar estrategias para llevar a buen término unos fines comunicativos concretos” (Benítez, 2008: 10).

Acorde con lo anterior, asumimos que la cultura y la lengua se encuentran entrelazadas. Por tanto, el aprendiz precisa tomar conciencia de que ambos componentes son constitutivos de su proceso de aprendizaje. La comunicación se torna posible cuando entran en juego exponentes compartidos, la mayoría de orden cultural: pues esta no consiste solamente en la mera exposición de conocimientos o informaciones, sino también en el dominio de los referentes que se hallan codificados en el habla, sea vulgar, culta o popular. Luego, los materiales están obligados a mostrar la riqueza del español en América en sus diversas variantes fonéticas, morfosintácticas y léxicas, así como a fomentar su reconocimiento y uso.

En este sentido, la cultura se concibe en su dimensión abierta, múltiple y mudable. No hay una única cultura latinoamericana, cerrada e inmutable, sino muchas, caracterizadas por ser híbridas (García Canclini, 1990), donde elementos tradicionales se solapan con otros surgidos de la modernidad globalizada.

Los materiales deben cumplir el compromiso de presentar un panorama realista de las diversas expresiones lingüísticas y culturales con la que los estudiantes pueden encontrarse en su devenir personal y profesional. Para ello, han de ofrecer información acerca de los más diversos aspectos de las culturas latinoamericanas y caribeñas, que fomenten prácticas discursivas significativas en la medida en que se hallen apegadas a su realidad y objeto de interés.

Asimismo, especialmente en un contexto como el de la UNILA, la enseñanza del español debe incluir temáticas sociohistóricas que permitan al estudiantado comprender cuestiones básicas, propias de su existencia como latinoamericanos y, a partir de allí, llevar a cabo procesos de desalienación y toma de consciencia crítica (Freire, 2007). Costa (2008: 48) señala que, al “conocer la lengua española, hablada en casi todo el continente latinoamericano, el alumno percibe que puede disponer de informaciones y conocimientos relevantes sobre el territorio en el cual habita”. Es más:

cuando se está estudiando un tema como Latinoamérica, la crítica pasa a ser una actividad, pero también es un ejercicio de libertad. El acto crítico supone un combate por la vida desarmando a los autoritarismos, construyendo discursos contrahegemónicos, aceptando el disenso, la palabra del otro, polemizando con ella (Costa, 2008: 53).

Podemos agregar que el aprendizaje mediante temáticas específicamente latinoamericanas ofrece al estudiante de la UNILA un importante espacio de reflexión y el “entendimiento de sí mismo y de su cultura, ya que favorece el alejamiento crítico a través del acercamiento a una [sic] otra cultura. El contacto con la cultura extranjera es la mejor forma de reconocer nuestra propia cultura” (Cristóvão, 2008: 412).

Partiendo, entonces, de la importancia que debe asumir la especificidad de la cultura nativa del estudiante en este proceso de reflexión (Benítez, 2008: 23), coincidimos con lo que defiende Rojo (2013), en el sentido de que las secuencias didácticas se optimizan cuando se diseñan en el contexto social y cultural en que viven docentes y discentes. Nos sumamos a lo anterior y a las ideas de Catalano (2023) cuando propone que la enseñanza de aspectos gramaticales y estructurales se realice a la par del trabajo con la cultura latinoamericana, cercana a la realidad del alumno.

La incorporación de temáticas sociohistóricas, políticas, artísticas, etc., propias de Latinoamérica, no solo permite que el estudiante conecte con la historia para la comprensión crítica del presente, sino también contribuye a la ampliación de sus conocimientos lingüísticos.

Incentivar el desarrollo de una competencia intercultural crítica

El proceso de acomodar, de un modo dinámico y abierto, diversos conceptos teóricos y pedagógicos a la enseñanza de la segunda lengua en el ámbito institucional, académico y social de la UNILA implica abordar el aprendizaje de estrategias y habilidades que posibiliten la comunicación con personas de múltiples orígenes, perfiles e intereses. En la superación de un modelo de hablante monolingüe ideal, adquirir una lengua ha de suponer también la formación de un hablante plurilingüe e intercultural: “una persona que interactúa con otras [culturas], reflexiona sobre su propia cultura, acepta otras realidades, perspectivas y percepciones del mundo, y es capaz de mediar lingüística e interculturalmente entre los mundos y realidades de la lengua” (Vázquez, Lacorte, 2019: 12).

De acuerdo con Jiménez-Ramírez (2019), la formación de este tipo de hablante se contempla desde dos perspectivas: la primera se centra en la idea de que la competencia intercultural se demuestra en la destreza para mediar exitosamente en la comunicación (Martín Peris, 2008), mientras que la segunda incide en el cambio de valores y actitudes que supone para el aprendiz la experiencia intercultural. Bajo esta orientación, se asume una implicación afectiva y personal, un cambio de perspectiva hacia la conformación de un usuario de la lengua capaz de observar, analizar, e

interpretar qué ocurre en los intercambios entre hablantes de diferentes culturas: un punto de partida para la comprensión de la del otro para llegar a la visión de la propia, desde la perspectiva de los otros (Liddicoat, 2011). De todos modos, en ambas dimensiones se concibe al hablante como agente social y negociador de significados, poseedor de una macrocompetencia que facilita la mediación entre las culturas, estableciendo puentes de entendimiento entre las visiones del mundo a ellas vinculadas (Byram, Feng, 2005; García, Kharnásova, 2012; North, Piccardo, 2016).

El enfoque intercultural presupone no sólo la adquisición de un código lingüístico, sino la interiorización de los patrones socioculturales que configuran el idioma (Byram, 2014). Ello se da, según Vázquez y Lacorte (2019), mediante la adopción de varias dimensiones:

1. una cognitiva, conformada por los saberes y conocimientos de orden cultural;
2. otra afectiva, referente al saber ser y las actitudes requeridas para el contacto intercultural;
3. una tercera interaccional, consistente en la aplicación de las anteriores, tanto en el ámbito interno (transformación personal y cambio de creencias) como en el externo –actuación en situaciones de interacción–. Los materiales didácticos deberán plasmar estas dimensiones para permitir al alumnado observar(se), concienciar(se) y conducirse en aras de su formación como mediador lingüístico-cultural.

No obstante, conviene mencionar el reto que supone una pedagogía de la interculturalidad por su carácter confuso y controvertido. Ello es así porque, erróneamente, se espera del alumnado la adquisición de esta competencia por la sola exposición a muestras culturales, por la mera convivencia con hablantes de otras culturas o por la simple exposición a materiales didácticos. Asimismo, la adquisición de la competencia puede conllevar al cuestionamiento de la propia identidad y, con ello, generar turbación o desasosiego. Por otro lado, resulta difícil medir su aprendizaje en un determinado grado de dominio y, por tanto, establecer pautas y criterios de evaluación (Jiménez-Ramírez, 2019). Quedan, entonces, algunas cuestiones metodológicas aún por resolver: ¿existe una progresión en el desarrollo de la competencia intercultural?, ¿qué requisitos se pueden adoptar para su incorporación en los planes de estudio?, ¿qué roles desempeñan la lengua materna y la segunda en su enseñanza-aprendizaje?, ¿con qué criterios se han de elaborar los materiales didácticos?, ¿en qué medida resulta posible su evaluación?

Como la UNILA es un espacio donde interactúan docentes y estudiantado de varias lenguas maternas y de instrucción, la comunicación ya no es propiamente intercultural, sino más bien transcultural, en la medida en que conviven numerosas culturas, idiomas y variedades lingüísticas. Por ello, la enseñanza y el aprendizaje de la inter(trans)culturalidad en la Universidad se fundamenta en:

1. el desarrollo de habilidades y actitudes, no el mero conocimiento de contenidos culturales;
2. la formación de hablantes competentes en la mediación lingüística y cultural;
3. la posibilidad de adaptarse a diferentes enfoques, criterios metodológicos, géneros textuales y niveles de lengua;

4. el incentivo de una actitud crítica en el estudiantado;
5. la comprensión de que el ámbito académico y social de la Institución supone un espacio para la práctica y la indagación intercultural.

Para ello, se propone el diseño de actividades que inciten al aprendiz al entendimiento de los hechos culturales mediante, por un lado, la activación de operaciones cognitivas como: la comparación y el contraste, la extracción de conclusiones, la formulación de predicciones y la discusión de posibilidades, entre los principales (Moran, 2001). Por otro lado, han de proponer el fomento de, al menos, los siguientes componentes: conocimientos sobre la cultura propia y la de los otros, una actitud abierta para su interpretación y comparación, habilidades para la valoración y la relativización de los comportamientos y creencias del otro y de sí mismo, y finalmente una mirada crítica sobre los fenómenos culturales (Byram, 1997).

Bajo estas premisas se pueden trazar algunas orientaciones generales a considerar en el diseño de los materiales con una orientación intercultural:

1. La lengua no es el fin, sino el medio para la participación en los fenómenos culturales y el intercambio de información (Corbett, 2003): proponer situaciones reales, asumir estereotipos y choques culturales para su superación;
2. Las destrezas lingüísticas receptivas y productivas se presentan de manera integrada con una amplia variedad de textos acorde con el nivel de lengua (Jiménez-Ramírez, 2019): presentar la rica diversidad cultural y sociolingüística del mundo latinoamericano;
3. La adaptación de herramientas propias de la etnografía, por ejemplo, cuestionarios, entrevistas guiadas o informes para la resolución de tareas o proyectos lingüísticos (Liddicoat, 2011): cursar la Universidad supone un aprendizaje en (semi)inmersión, que permite una sostenida reflexión acerca de esta experiencia;
4. La incorporación del componente crítico en el aprendizaje de la competencia intercultural supone concebir las lenguas, las culturas y las identidades como constructos sociales susceptibles de carga ideológica (Atienza, 2020): instruir al alumnado en las herramientas del análisis interpretativo de los Estudios Críticos del Discurso para la ponderación de los valores, creencias y actitudes de las distintas culturas latinoamericanas, e incluso de los materiales didácticos, pues son artefactos culturales, reflejo de la representación social de la lengua.

En última instancia, los materiales didácticos son instrumentos para fomentar el desarrollo de una conciencia en el alumnado como usuario del español como segunda lengua, en la medida en que son ciudadanos críticos, aprendices autónomos y hablantes interculturales.

Fomentar la lectura y la composición colectiva de textos

Los modelos explicativos del procesamiento del discurso han evolucionado desde un psicologismo, que acentuaba los procesos cognitivos del sujeto que lee y escribe, hacia teorías en las que se otorga una mayor importancia a la interacción comunicativa y al contexto sociocultural. Van Dijk y Kintsch (1983) fueron pioneros en definir un modelo que explicase el proceso de comprensión del discurso considerando diversos abordajes, como los de la psicolingüística, la inteligencia artificial, la semántica, la etnolingüística, la sociolingüística, el constructivismo, entre otros.

Si al comienzo se intentaba describir el comportamiento de un lector-escritor ideal para aplicarlo a cualquier individuo, teorías surgidas a finales de los noventa como

el denominado externalismo o postproceso (Cassany, 2005) llegan a la conclusión de que no existe un único proceso de interpretación y producción discursiva universal que pueda ser categorizado. Esto es así debido a la naturaleza históricamente determinada de las prácticas sociales y discursivas, que experimentan una continua evolución, y con ellas los géneros, los tipos de textos y los procesos de interpretación y composición textual (Russell, 1999: 83).

La teoría postproceso (Kent, 1999: 5) define la escritura en conformidad con tres proposiciones: es pública, es interpretativa y está situada. El primer punto indica que el acto de escribir supone un intercambio público con otros usuarios del lenguaje que se modifica constantemente. El dominio por parte del escritor de las convenciones, su capacidad para manipular los géneros y su conocimiento lingüístico le ayudan a comunicarse, pero esto no significa que pueda extraerse de ahí un proceso que sirva de modelo para la enseñanza de la composición escrita. El segundo, tiene que ver, tanto con la producción como con la recepción del discurso, y se refiere a los esfuerzos que realizan los interlocutores para hacerse entender y para interpretar lo que están leyendo, esta dinámica tampoco puede ser descrita como un proceso cognitivo universal. En esta línea, señala Cassany:

la escritura es contingente y circunstancial, local. Carece de inicio y fin, siempre estamos leyendo el contexto, las intenciones o los conocimientos previos de los interlocutores y de nosotros mismos. Lectura y comprensión, producción escrita y actividad cognitiva ocurren simultáneamente e ininterrumpidamente (Cassany, 2005: 142).

Por último, el tercer punto explica que la interpretación no se da de manera descontextualizada, sino que todos los agentes involucrados en la interacción están posicionados, conforme a sus principios, valores, experiencias y conocimientos previos. En consecuencia, no pertenecen necesariamente a la misma comunidad discursiva ni poseen las mismas creencias y valores, si bien el hecho de pertenecer a una misma comunidad puede favorecer la comunicación.

El acto de escribir, según Kent (1999), consiste en la elaboración de teorías pasajeras que representan conjeturas acerca de cómo los lectores interpretarán los textos. Por todo ello, esta teoría sostiene que es necesario prestar atención a otros elementos también, tales como la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto, recuperando “la importancia que siempre ha tenido el producto escrito y resituar al escritor como lo que es: un elemento entre otros (lector, género, comunidad) en el proceso general de la comunicación” (Cassany, 2005: 143).

Por otra parte, el proceso de composición textual ha cambiado en cada comunidad discursiva, especialmente con la irrupción de las nuevas tecnologías. En muchas esferas sociales, la escritura se ha hecho más colectiva, tanto en la planificación y redacción como en el proceso de revisión. Los materiales didácticos y las prácticas de enseñanza-aprendizaje deben tener en cuenta estos cambios. Además, la práctica de la composición escrita debe cuestionar qué es lo que se pretende hacer con los textos producidos, es decir, para qué disciplina o ámbito profesional se está escribiendo y qué tipo de lectores, convenciones y prácticas letradas son características en esa comunidad.

Proponemos con Cassany la dinámica del taller para la práctica colectiva de la interpretación y composición de textos. En este sentido, las tareas trabajadas deben tener objetivos claros y explícitos, y la metodología debe incluir lecturas, tareas individuales y sucesivas puestas en común.

Cassany (2005: 99-111) ofrece algunos ejemplos de actividades con objetivos didácticos diversos:

1. valorar si un texto es eficiente desde un punto de vista comunicativo;
2. detectar la información a la que alude un texto de forma implícita y percibir el conocimiento enciclopédico que debe aportar el lector;
3. determinar la macroestructura del texto, es decir, las relaciones entre los párrafos y su estructura jerárquica, y señalar los marcadores del discurso que los conectan;
4. establecer las características relativas al registro, a la variación dialectal o al léxico y argot especializado;
5. identificar las referencias intertextuales, explícitas o no;
6. proponer una redacción más sencilla y clara para un texto confuso o ambiguo;
7. reconocer el estilo y las figuras retóricas, especialmente el uso metafórico del lenguaje;
8. conocer la intención del autor, su tesis, los argumentos y contraargumentos citados;
9. detectar puntos de vista y expresar la opinión personal;
10. hallar dobles sentidos;
11. reparar en el género discursivo e identificar sus características, etc.

En resumen, en el taller los aprendices tendrán la oportunidad de construir de forma colectiva el conocimiento sobre los géneros discursivos y los diferentes tipos de textos, aprenderán a detectar diferentes niveles del lenguaje, se acostumbrarán a identificar la intencionalidad del autor y las distintas voces presentes en el texto, desarrollarán una mirada crítica y serán capaces de expresar su opinión personal. Para ello, el material y las clases deben ofrecer una amplia variedad de textos y una explotación didáctica diversificada que trate todos los objetivos citados y cualquier otro que los docentes y creadores de material didáctico consideren importantes para abarcar la complejidad de factores cognitivos, lingüísticos y socioculturales que se entrelazan en el proceso de composición escrita.

Incitar a la práctica más allá de las clases

Ya hemos mencionado la conveniencia de usar materiales auténticos y cómo estos se presentan en los más variados formatos: en audios, textos escritos, vídeos, materiales visuales, etc. Independientemente de la variedad de materiales, el acceso actual a Internet por parte de docentes y discentes permite imprimir al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas un trabajo real con la multimodalidad, es decir, con la integración de documentos en formatos más tradicionales, por así decir, y de los nuevos soportes y géneros discursivos de la actualidad –redes sociales, plataformas digitales de *streaming*, aplicaciones de videojuegos, etc.

Sin embargo, como señala Rojo (2013: 182): “Si estos cambios de tecnología suponen algo más que acceso a los hipermedia –si significan, [...], acentuados cambios en los modos de leer y producir textos–; entonces, ¿qué aportan, en especial, para la enseñanza de lenguas?”.

Pensamos que el trabajo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación también supone el desafío en la enseñanza de incrementar la literacidad digital a partir de la atención a nuevos aspectos del texto en lo que concierne a lo lingüístico, lo semiótico, lo audiovisual, con nuevas concepciones de tipografía y disposición espacial, diferentes de los textos tradicionales.

Con la relativa excepción de algunos materiales visuales –como fotos y pinturas–, nos acostumbramos a trabajar con la información de manera bastante lineal: leemos un texto en el orden en que fue escrito; escuchamos una canción o una grabación o vemos una película, segundo a segundo. Esto acaba por reflejarse en la manera como se suelen organizar, por ejemplo, las unidades didácticas: cada actividad está pensada como paso a la siguiente, en un ‘camino’ que lleva al objetivo final. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permiten (e incluso estimulan) un abordaje no lineal a la información, y el hipertexto ya no puede dejar de formar parte de las estrategias de enseñanza de español como lengua segunda (o de cualquier otra disciplina).

El reto en la elaboración de materiales didácticos es tomar en cuenta esta nueva realidad comunicativa en las actividades propuestas, pero con el gran trabajo que supone organizarlas para que el objetivo de cada unidad didáctica se alcance. Por otro lado, la recompensa está en que para el discente todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se puede volver más estimulante y eficaz. Esto es así porque sus intereses, idiosincrasias y estrategias de aprendizaje se pueden ver más contemplados, convirtiéndolo en un sujeto más activo en el proceso e incitándolo a una mayor autonomía. Al fin y al cabo, fomentar la autonomía sirve como estrategia para la creación de un Entorno Personal de Aprendizaje. Este concepto se define como:

[...] los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en marcha para aprender y, en las actuales condiciones sociales y culturales, está determinado por las posibilidades que las tecnologías abren y potencian. Eso implica que hoy algunos de esos procesos, estrategias y experiencias son nuevos, han surgido de la mano de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero implica también que es deseable que sean utilizados frecuentemente y que sirvan para enriquecer la manera en la que aprenden las personas tanto de forma individual como con otros (Castañeda y Adell, 2013: 23).

Pensamos, entonces, que el material didáctico debe prever libertad para que el alumno o grupos de alumnos elijan y tracen sus propios itinerarios de aprendizaje, además de estimularlos a vivir, fuera del aula, situaciones en que esté presente la lengua, como participar en proyectos comunitarios en la universidad, en eventos culturales y sociales, disfrutar del ocio con podcast, música y audiolibros en español, etc. La idea es que el material didáctico estimule la práctica fuera de las clases más allá de los tradicionales deberes de casa y que el profesor sugiera caminos de vivencia en la lengua que contemplen las particularidades de cada estudiante –o grupo de estudiantes– y lo estimulen a recorrerlos; además de como una actividad didáctica, como una parte de su rutina, que le proporcione placer, entretenimiento y conocimientos más allá del idioma.

Consideraciones finales

El aprendizaje de las lenguas en aras de la integración latinoamericana en el contexto universitario brasileño posee unas características específicas que hemos identificado, según nuestra propia experiencia. Fruto de ello surge este enfoque, sintetizado en diez puntos.

El decálogo presenta una coherencia interna y cada uno de ellos aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas, así como algunos criterios para la selección y elaboración de materiales didácticos, sentando con ello una

base para que el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en el ámbito universitario resulte eficaz y significativo.

Con todo, las bases metodológicas y didácticas planteadas en el decálogo constituyen sugerencias, puesto que el tema no se agota aquí, sino que está en constante cambio y, en consecuencia, susceptible de discusión. Hemos intentado ofrecer un panorama de los variados aspectos didácticos a considerar en un contexto intercultural, interdisciplinar y multilingüe, como es el de la UNILA, en el ánimo de que este debate se extienda a otros contextos educativos.

Referencias

- AGUIRRE, B., 2012. *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos*. Madrid, SGEL.
- ALEXOPOULOU, A., 2010. “El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva”, en *XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Salamanca. Actas [...]. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2010. p. 97-110.
- ANDRIJEVIĆ, M., 2010. “Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Colindancias. Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central, Timișoara (Rumania)*, n. 1, pp. 157-63.
- ARIAS CORRALES, I., 2015. “Herramientas para la elección de documentos auténticos como punto de partida para la creación de secuencias didácticas en ELE”. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, San José, v. 41 (extraordinario), pp. 175-88.
- ATIENZA, E., 2020. “El desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en español como lengua extranjera: un estudio de una investigación-acción”. *Lenguaje y Textos*, Valencia, n. 52, pp. 35-46.
- BENÍTEZ, P., 2008. Lengua y cultura en la clase de E/LE, pero ¿qué cultura debemos enseñar en Brasil?, en: *Simposio Internacional de Didáctica “José Carlos Lisboa”*. Actas [...]. Rio de Janeiro, Instituto Cervantes de Río de Janeiro, pp. 5-25.
- BERNÁRDEZ, E., 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- BOMFANTE, Z.; CRISTOFOLETI, R. de C., 2020. “A escrita no contexto universitário: perspectivas para o letramento acadêmico”. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, pp. 94-113.
- BOTELHO, L. S.; SILVA, L. J. A., 2022. “Letramentos acadêmicos: as dimensões escondidas em práticas de leitura”. *Veredas. Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 26, n. 2. Disponible en: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/38532>> [27 jun. 2025]
- BYRAM, M., 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, M. 2014. “Twenty-Five Years On-From Cultural Studies to Intercultural Citizenship”. *Language, Culture and Curriculum*, [s.l.], v. 27, n. 3, pp. 209–25. Disponible en: <<https://durham-repository.worktribe.com/output/1393413/>> [12 ene. 2025]
- BYRAM, M.; FENG, A., 2005. “Teaching and Researching Intercultural Competence”, en HINKEL, E. (org.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Vol. I. Nueva York, Routledge, pp. 911-930.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A., 1999. *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel.

- CARLINO, P., 2005. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D., 2005. *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D., 2006. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.
- CASSANY, D., 2008. “Metodología para trabajar con géneros discursivos”, en SALABURU ETXEBERRIA, P.; UGARTEBURU GASTAÑARES I. (argit.), *Espezialitate hizkerak eta terminologia III: espezialitate hizkeren didaktika eta komunikazioa. Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología; Leioa, Bizkaia, 1 febrero de 2008*. Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 9-24.
- CASSANY, D., 2005. *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.
- CASTAÑEDA, L.; ADELL, J., 2013. *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy, Marfil.
- CATALANO, D., 2023. “La enseñanza del español para el brasileño conocer a Latinoamérica”. *REBELA - Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos*, Florianópolis, v.13, n.2, pp. 351-68.
- CHÁVEZ, G. y CANTÚ, L., 2015. “La literacidad académica de los estudiantes universitarios”. *Ciencia UANL*, Nuevo León (México), v. 18, n. 71.
Disponible en: <<https://cienciauanl.uanl.mx/?p=3050>> [08 feb. 2025]
- CORBETT, J., 2003. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.
- COSTA LÓPEZ, A. L., 2008, “La enseñanza de la cultura latinoamericana en el aula: la inserción cultural en el aprendizaje de la lengua española”, en *Simposio Internacional de Didáctica “José Carlos Lisboa”*. Río de Janeiro. *Actas [...]*. Río de Janeiro, Instituto Cervantes de Río de Janeiro, pp. 48-60.
- CRISTI, M.; PÉREZ de OBANOS, G.; BUSTINZA, I., 2020. “Somos Sur, un manual didáctico para la práctica discursiva e intercultural en la universidad: la literatura latinoamericana como puente entre la lengua y la sociedad”. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 19, n. 2, pp. 912-36.
- CRISTÓVÃO, L. S. G., 2008, “El profesor de lenguas extranjeras y la construcción de identidades”, en: *Simposio Internacional de Didáctica “José Carlos Lisboa”*. *Actas [...]*. Río de Janeiro, Instituto Cervantes de Río de Janeiro, pp. 406-14.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S, 2004. “Las estrategias de aprendizaje”, en SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, pp. 411-33.
- FIAD, R. A, 2011. “Escrita na universidade”. *Revista da ABRALIN, [s.l.]*, v. 10, n. 4, pp. 357-69.
- FREIRE, P., 2007. *Pedagogía del oprimido*. México DF, Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, N., 1990. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F., Grijalbo.
- GARCÍA, B.; KARNÁSOVA, G., 2012. “La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual”. *Porta Linguarum*, Granada, n.18, pp. 97-114.

GODOY, M. E.; CAMPOVERDE, B. J., 2016. “Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje. Casos: Argentina, Colombia y Ecuador”. *Sophia*, Bogotá, v. 12, n. 2, pp. 217-31.

IBARROLA, B., 2014. *Aprendizaje emocionante*. Madrid, SM.

JIMÉNEZ-RAMÍREZ, J., 2019. Cultura e Interculturalidad, en MUÑOZ-BASOLS, E. et al. (orgs.) *The Routledge Handbook of Spanish Language. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York, Routledge, pp. 243-57.

KENT, T. (comp.), 1999. *Post-process Theory: Beyond the Writing-process Paradigm*. Carbondale, (Illinois), Southern Illinois University Press.

LEMEUNIER, V., 2015. “Élaborer une unité didactique à partir d’un document authentique”. *Fédération Internationale des Professeurs de Français*. París, mayo, 2015. Sección Dossiers. Disponible en: <<https://bop.fipf.org/wpcontent/images/stories/dossiers/lemeunier2006.html>> [22 may. 2025]

LIDDICOAT, A. J., 2011. “Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective”, en HINKEL, E. (org.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol. II*. Nueva York, Routledge, pp. 837-55.

MANRIQUE, M., 2020. “Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza”. *Revista Educación*, Lima, v. 29, n. 57, pp. 163-85.

MARTIN PERIS, E., 1996. *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Tesis (Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación) – Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona.

MARTIN PERIS, E., 2008. (org). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm> [06 jun. 2024]

MORAN, P. R., 2001. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston, MA, Heinle and Heinle.

NASCIMENTO, I. A. A.; DANTAS, A. C.; SANTOS, M. C., 2022. “Leitura e escrita de gêneros discursivos na formação docente do curso de pedagogia”. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 22, n. 2, pp. 67-83.

MATENCIO, M. L., 2018. “Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas linguageiras em sala de aula”. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão (SC), v.8, n. 3, pp. 541-562.

MORENO, M., 1999. *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo, Moderna.

NORTH, B.; PICCARDO, E., 2016. “Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project”. *Language Teaching*, Cambridge, v. 49, n. 3, pp. 455-469.

PARODI, G., 2011. “La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos”. *Revista Signos*, Valparaíso, v.44, n.76, pp. 146-67.

PASTOR, S., 2014. “Aprendizaje de contenidos a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior: un puente entre la lengua y el conocimiento”. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, [s. l.], v. 1, n. 1, pp. 15-30.

PEDRAGOSA, M., 2022. “La clase como espacio dialógico y significativo”, en PALACIOS, A. et al (orgs.) *Lenguaje, pensamiento y construcción del conocimiento*. La Plata, UNLP.

PEREIRA, G. M.; MENDES, A.; CARVALHO, K. C. H. P. de., 2019. “A elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira na perspectiva dos multiletramentos”. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 19, n. 1, pp. 157-69.

PIAGET, J., 2005. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires, AIQUE.

REGUEIRO, M. L.; SÁEZ D., 2013. *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid, Arco.

ROJO, R., 2013 “Materiais didáticos no ensino de língua”, en LOPES, L. P. da M. *Linguística aplicada na modernidade recente (Festschrift para Antonieta Celani)*. São Paulo, Parábola, pp. 163-95.

RUMELHART, D. E., 1980. “Schemata: the building blocks of cognition”, en SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 33-58.

RUSSELL, D., 1999. “Activity theory and process approaches: Writing (power) in school, and society”, en KENT, T. (comp.). *Post-process Theory: Beyond the Writing-process Paradigm*. Carbondale, (Illinois), Southern Illinois University Press, pp. 80-95.

SOUSA, O. C.; COSTA, C. B., 2010. “El texto en el aprendizaje de la lecto-escritura”, en *II Congr s Internacional de Did ctiques*, Girona. *Libre d’actes [...]*. Girona: Universidad de Girona. pp. 1-7.

Disponible en:

<<https://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL/436.pdf>> [11 abr. 2025].

SWALES, J. M., 1990 *Genre Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.

UNILA, 2013. *Projeto Pedagógico - Ciclo Comum de Estudos*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013.

Disponible en:

<<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC2%20do%20CICLO%20COMUM.pdf>> [21 jun. 2025].

UNILA, 2019. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2019-2023*. Foz do Iguaçu:

UNILA, 2019.

Disponible en: <<https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023.pdf>> [9 agos. 2025].

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W., 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.

VÁZQUEZ, G.; LACORTE, M. 2019. “Métodos y enfoques para la enseñanza”, en MUÑOZ-BASOLS, E. et al. (orgs.) *The Routledge Handbook of Spanish Language. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York, Routledge, pp. 11-25.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A., 2019. *Texto e discurso. Escrever na Universidade 2*. São Paulo, Parábola.