

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera  
CIESE- Comillas- UC

Año académico 2019-2020

**Español con fines académicos: una propuesta didáctica para el  
desarrollo de las destrezas escritas en estudiantes universitarios wayuu  
que tienen español como segunda lengua**

Spanish for academic purposes: a didactic proposal for the development of  
reading and writing skills in Wayuu university students who have Spanish  
as a Second Language

Trabajo realizado por: **Paula Isabel Fajardo Passo**

Dirigido por: **Dra. Marta Gancedo Ruiz**

## Índice

1.	Introducción .....	1
2.	Marco teórico y conceptual.....	4
2.1	Enseñanza de español como L2 a minorías étnicas en Colombia.....	4
2.1.1	Español como L2 en el ámbito académico colombiano.....	6
2.1.2	Enseñanza de las destrezas escritas a minorías en el contexto escolar y universitario: estado de la cuestión y situación actual en la universidad de La Guajira..	8
2.2	Español con fines específicos (EFE) .....	10
2.2.1	Español con fines académicos (EFA).....	12
2.2.1.1	<i>Definición, origen y características.</i> .....	12
2.2.1.2	<i>Metodología de la Enseñanza de Español con Fines Académicos.</i> .....	14
2.3	Géneros discursivos en el ámbito académico.....	15
2.3.1	Características de los géneros discursivos .....	16
2.3.2	Clasificación de los géneros discursivos .....	17
2.3.3	Tipología textual académica.....	18
2.3.3.1	<i>El resumen</i> .....	18
2.3.3.2	<i>La reseña crítica.</i> .....	19
2.3.3.3	<i>El ensayo argumentativo.</i> .....	20
2.3.3.4	<i>La tesis.</i> .....	21
2.3.3.5	<i>El artículo de divulgación científica o académica.</i> .....	22
2.3.3.6	<i>La carta formal</i> .....	23
2.3.3.7	<i>Los apuntes de clase.</i> .....	23
2.4	Las destrezas escritas.....	24
2.4.1	Comprensión lectora. ....	24
2.4.2	Expresión escrita (escritura). ....	26
2.4.3	Didáctica de la enseñanza-aprendizaje de las destrezas escritas en la universidad. ....	28
2.4.3.1	Propuestas metodológicas.....	28
2.4.3.2	<i>Actividades.</i> .....	29
2.4.3.3	<i>Estrategias.</i> .....	30
2.4.3.4	<i>Objetivos.</i> .....	31
3.	Metodología de la investigación.....	33
3.1	Introducción .....	33

<b>3.2</b>	<b>Descripción de la población y muestra.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3</b>	<b>Instrumentos empleados para la recolección de datos .....</b>	<b>34</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Observación participante. ....</b>	<b>34</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Cuestionarios. ....</b>	<b>35</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Prueba diagnóstica. ....</b>	<b>36</b>
<b>3.4</b>	<b>Análisis de datos y triangulación de resultados .....</b>	<b>37</b>
<b>4.</b>	<b>Propuesta didáctica .....</b>	<b>44</b>
<b>5.</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>47</b>
<b>6.</b>	<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>50</b>
<b>7.</b>	<b>Anexos.....</b>	<b>58</b>

## **Español con fines académicos: una propuesta didáctica para el desarrollo de las destrezas escritas en estudiantes universitarios wayuu que tienen español como segunda lengua**

### **Resumen**

Este trabajo versa sobre la enseñanza de español como segunda lengua en el ámbito académico y como esta se plantea en una universidad colombiana con gran presencia de estudiantes indígenas pertenecientes a la etnia wayuu. Esta población se halla en desventaja respecto a su desempeño académico, entre otras razones, por no contar con las competencias y habilidades en español propias del contexto universitario. A fin de entender mejor esta problemática, se ha realizado un estudio exhaustivo del estado del arte, y se ha llevado a cabo una investigación mixta haciendo uso de la observación participante, los cuestionarios y una prueba diagnóstica. Los datos obtenidos revelan que se necesita indagar más en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de español como L2 en el nivel terciario en el país. Así mismo, se comprueba que la falta de manejo de los géneros discursivos y tipos de texto académicos, así como de un buen nivel de comprensión lectora y expresión escrita obstaculiza el desempeño académico de estudiantes que reciben formación en una L2. A modo de propuesta para paliar esta problemática, se ha diseñado una serie de secuencias didácticas cuyo objetivo es desarrollar las destrezas escritas y se recomiendan nuevas líneas de investigación que requieran atención urgente.

**Palabras clave:** indígenas, wayuu, español como L2, ámbito académico, destrezas escritas.

### **Abstract**

This paper is about the teaching of Spanish as a second language within the academic context and how it is addressed in a Colombian university with a notorious presence of *wayuu* students. This population is at a disadvantage regarding their academic performance, among other reasons, because they do not have the Spanish skills needed for the university context. To get a better understanding about this issue, an exhaustive study about the state of the art has been done along with a mixed methods research implementing participant observation, questionnaires, and a diagnostic test. The obtained results revealed that further investigations concerning the teaching-learning process of Spanish as a second language in tertiary education in Colombia need to be carried out. Moreover, it was confirmed that the lack of understanding about discursive genres and types of text as well as a lack of reading comprehension skills and writing production skills, obstruct the academic performance of students who are taught through a L2. As a proposal to tackle this problem, a series of didactic sequences have been designed with the objective of developing reading and writing skills and new lines of research that require urgent attention are recommended.

**Key words:** indigenous people, wayuu, Spanish as a second language, academic context, reading and writing skills.

## 1. Introducción

“La lectura hace a un hombre completo [...] el escribir preciso” estas palabras de filósofo inglés Francis Bacon sin duda alguna resaltan la importancia de la lectura y la escritura para el desarrollo de una persona. La importancia de la primera radica en que nos permite llenar nuestra mente de nuevos conocimientos, saberes y habilidades que nos van “completando” como personas, nos ayudan a expandir la mente, nos aporta esa pieza del rompecabezas que faltaba para entender, captar o aceptar cierto punto de vista o teoría.

La escritura, por su parte, aunque inherentemente es un proceso creativo, también es científica e implica cierta rigidez en los procedimientos. Las reglas gramaticales y puntuación, de no se cumplirse, pueden alterar significativamente el mensaje que pretende transmitir el emisor, lo mismo ocurre con el vocabulario si se utiliza alguna palabra incorrecta. Por lo tanto, la escritura puede contribuir a que las personas sean "exactas" o "precisas" al expresar sus ideas y pensamientos. Y, ¿no son precisamente esos los objetivos que una persona busca al educarse?, ¿complementarse adquiriendo nuevos conocimientos y pulir destrezas que lo hagan un ser más preciso? No es de extrañar, entonces, que en el contexto académico y la ciencia la lectura y la escritura ocupen un lugar tan privilegiado.

Lamentablemente, no todas las personas que asisten a un centro educativo con el fin de adquirir nuevos saberes y destrezas pueden sacarle provecho a la lectura y la escritura para lograrlo. Así sucede con las poblaciones pertenecientes a etnias minoritarias que habitan en territorios con una lengua oficial que no es la propia. Es cierto que tienen libre acceso a las instituciones de educación de manera física, pero no sucede lo mismo con la instrucción que en ellas se imparte; esto, debido a que la instrucción que reciben a través de las cátedras y textos escritos se desaprovecha al ser dados en una L2 de la cual tienen un nivel de dominio apenas suficiente para los asuntos cotidianos, sin mencionar la titánica misión que resulta la tarea de tomar apuntes, redactar una carta para solventar algún problema administrativo o producir un escrito para una tarea.

Este es el caso de los indígenas wayuu (cuya lengua materna es el wayuunaiki) que estudian en la universidad de la Guajira en Colombia (donde toda la instrucción se imparte en español). Su situación no es aislada ni mucho menos, se estima que el 80% de los indígenas que ingresan a las universidades abandonan sus estudios ya que la educación que se imparte no corresponde a las necesidades específicas de inclusión y participación. A esto se suma que el dominar o no el lenguaje académico, en este caso el español académico (lo que incluye terminología especializada, géneros discursivos, tipologías textuales y

pragmática entre otros), condiciona no solo el aprendizaje de las asignaturas, sino también la motivación de continuar.

Tristemente, el debate sobre las condiciones y particularidades de la juventud indígena en el contexto de la educación superior bilingüe e intercultural en Colombia no parece relevante ya que se da por sentado que su nivel del español, el cual les permite interactuar y trabajar fuera de sus asentamientos de manera aceptable, también es suficiente para la vida universitaria, no obstante, nada está más alejado de la realidad. Es así como la presente investigación cobra aún más importancia, entendiendo que son muchos los jóvenes bachilleres indígenas que están ingresando a la universidad al tiempo en que otros detrás de ellos guardan como expectativa poder vincularse a ella.

En este orden de ideas, la presente investigación persigue los siguientes objetivos:

#### Objetivos generales

- Aportar una visión general del desarrollo de la competencia comunicativa en español de los estudiantes universitarios wayuu en el ámbito académico.
- Elaborar una propuesta que responda a las necesidades que tiene los estudiantes wayuu y otros indígenas en cuanto al uso de las destrezas comunicativas escritas en español en el contexto universitario para mejorar su desempeño académico.

#### Objetivos específicos

- Realizar una aproximación al marco teórico y conceptual de la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto académico de países con una lengua dominante y con lenguas cooficiales minoritarias como Colombia.
- Identificar a través la aplicación de la observación participante, el cuestionario y una prueba diagnóstica las necesidades comunicativas que tienen los estudiantes wayuu a fin de desenvolverse adecuadamente en su entorno académico, específicamente en la expresión y producción escritas.
- Elaborar una propuesta pedagógica que responda a las dificultades halladas en estudio del marco teórico y al analizar los resultados obtenidos al aplicar las herramientas de investigación.
- Cubrir parte de la carencia de materiales educativos diseñados para promover la alfabetización académica de poblaciones minoritarias, como la wayuu.
- Ofrecer a los estudiantes wayuu y por extensión a otros indígenas un repertorio de estrategias que les permitan desarrollar y/o mejorar de manera autónoma las destrezas escritas necesarias para su vida académica en países de habla hispana.

- Reiterar por medio del desarrollo de la investigación la importancia de atender los problemas y desafíos particulares que presentan las poblaciones minoritarias que reciben instrucción académica en una L2.

A fin de alcanzar estos objetivos, efectuaremos la investigación en cuatro etapas claramente delimitadas. En primer lugar, dado que bases teóricas de la presente investigación versarán sobre el campo del español con fines específicos (en adelante EFE) enfocándose en el español con fines académicos (en adelante EFA) y como los estudiantes universitarios wayuu pueden desarrollar las destrezas escritas necesarias para su vida académica, empezaremos considerando la enseñanza del español como L2 a minorías en Colombia, adentrándonos en el contexto sociocultural y académico; en el estado de la cuestión, y en cómo se plantea la enseñanza de las destrezas escritas a esta población. Acto seguido, abordaremos la definición, origen y características del español con fines específicos seguido del español con fines académicos, donde profundizaremos en los géneros discursivos y tipos de texto presentes en el ámbito académico y particularmente dentro de la Universidad de la Guajira. Finalmente, trataremos las destrezas escritas: su definición y componentes, así como la didáctica y enfoques metodológicos utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje de estas.

La segunda etapa corresponde al marco metodológico, en este explicaremos las razones por las cuales consideramos pertinente aplicar un método de investigación mixto para la recolección de datos, y aportaremos detalles sobre los instrumentos que tuvimos a bien utilizar, estos son: la observación participante, el cuestionario y la prueba diagnóstica. Posteriormente, explicaremos como fueron aplicados, que datos obtuvimos de dicha aplicación y finalizaremos este apartado con la interpretación de estos.

La tercera etapa corresponde a la presentación de la propuesta pedagógica producto de los hallazgos que tuvieron lugar en las dos etapas precedentes. Se aportarán detalles sobre cómo consideramos que esta propuesta responde a las necesidades de la población wayuu en cuanto al desarrollo de sus competencias en español para desenvolverse correctamente en la universidad. En lo que respecta a la cuarta y última etapa de esta investigación, será dedicada a hacer un breve recuento del proceso investigativo y de los hallazgos, las conclusiones, las limitaciones que encontramos al finalizarlo, también sugeriremos posibles rutas de investigación que enriquecerán el estado del arte.

## **2. Marco teórico y conceptual**

### **2.1 Enseñanza de español como L2 a minorías étnicas en Colombia**

Antes de abordar el estado de la cuestión sobre la enseñanza del español como L2 en Colombia, consideramos relevante hacer una breve descripción del contexto sociocultural y lingüístico del país ya que esto nos permitirá tener mayor claridad al tratar el estado de la cuestión y entender mejor la pertinencia de la presente investigación.

La República de Colombia, mayormente conocida como Colombia, es una nación soberana situada en la región noroccidental de América del Sur, que se constituye en un estado unitario, social y democrático de derecho cuya forma de gobierno es presidencial. Es una república organizada políticamente en 32 departamentos descentralizados y el Distrito Capital de Bogotá, sede del Gobierno Nacional.

Es el vigesimotercero país más poblado del mundo, con una población de 50.5 millones de habitantes, además es la segunda nación con más hispanohablantes, solo detrás de México y antecediendo a España. Posee una población multicultural, la cual es, en su mayoría, resultado del mestizaje entre europeos, indígenas y africanos, con minorías de indígenas y afrodescendientes, aunque en el caribe colombiano hay una cantidad importante de descendientes del Medio Oriente.

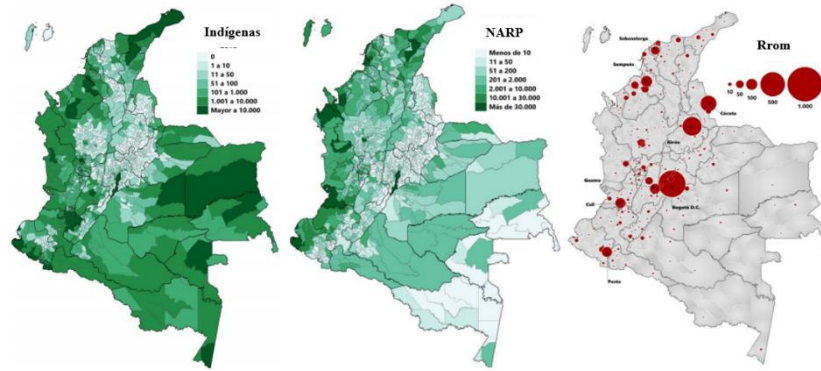
En el censo general de población de 2018, el 11,04% de la población total se autoidentificó como afrocolombiana (incluyendo raizales y palenqueros<sup>1</sup>), el 4,31% como indígena, y el 0,01% como gitana. Pese a que son consideradas minorías, estas poblaciones tienen presencia en todo el territorio nacional (ver figura 1).

---

<sup>1</sup> El pueblo palenquero de San Basilio es el único pueblo afrodescendiente en el territorio del país que conserva una lengua de origen africano y formas culturales de producción en ganadería y agricultura basadas en prácticas ancestrales de organización social. Por su parte, el pueblo raizal está asentado en las islas de San Andrés, Santa Catalina y Providencia, se caracterizan como pueblo que comparte una cultura, una lengua y una religión. (Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos de la ONU en Colombia, s.f.)



**Figura 1. Población indígena; negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP) y Rrom en Colombia**



Fuente: DANE-DCD. CNPV 2018.

En cifras más precisas sobre la población perteneciente a minorías que además tienen su propia lengua o dialecto, tenemos que los raizales corresponden a 25.515, los palenqueros a 6.637, los Rrom a 2.649 y los indígenas a 1.905.617 estos últimos repartidos entre 115 pueblos nativos (de estos el pueblo más numeroso corresponde a los wayuu con 380.460<sup>2</sup>) hasta la fecha.

Otro dato importante respecto a estos grupos y su identidad lingüística es que de cada 100 personas que pertenecen a un grupo con lengua nativa viva, alrededor de 66 la hablan. Aunque la constitución política de Colombia de 1991 (art. 10, 27), establece el castellano como lengua oficial, las lenguas y dialectos de los grupos étnicos también son reconocidos como cooficiales en sus territorios, por lo que, según lo establecido por la ley, la enseñanza que se imparte en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias debe ser bilingüe, esto con el fin garantizar su derecho a la participación cultural, social, económica y política en sus comunidades y en el país.

En lo que respecta a la institucionalización de la educación Bilingüe para las etnias indígenas, Romero Loaiza (s.f.) rastrea su aparición entre los años 70 y 80 en donde los conceptos de *educación indígena* y *educación bilingüe* se emplea en los documentos académicos indistintamente (y por ende de manera errónea) tanto en Colombia como en América Latina. Este autor también señala que:

“la enseñanza del español no apuntaba a una interlocución con la cultura nacional. En algunos casos el español era una lengua de ascenso en la cultura nacional, en los casos más extremos como la Normal del Mitú, se consideraba que el español era una lengua vehicular para apropiar aquellos contenidos de la cultura “blanca” relevantes para la comunidad. (ICFES, 1986:31). Existía el temor no

<sup>2</sup> Esta etnia indígena también tiene presencia en el país vecino Venezuela con una población que supera los 400.000 según el último censo oficial de dicho país en 2011.

infundado, de que la enseñanza de español condujera dado el estatus de esta lengua, a un bilingüismo sustractivo. Es decir, que la escuela fomentara el olvido de las potencialidades de la lengua materna como medio expresivo. (MEN, 1988:133).” (p.5)

Hacia finales de los 90, los lineamientos nacionales respecto a la etnoeducación son más definidos y “enfatan en un bilingüismo en el cual en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe emplearse prioritariamente la lengua indígena y simultánea o posteriormente el español.” (Romero Loaiza, s.f., p.5). Para el comienzo del nuevo milenio la reflexión en torno de la educación impartida a las minorías étnicas del país se hace compleja, iniciando una discusión en el ámbito académico en torno a conceptos tales como *educación bilingüe e interculturalidad*.

La idea de educación bilingüe a menudo partía de la aceptación de que, si era posible adquirir dos sistemas lingüísticos, era igualmente posible adquirir dos sistemas culturales. Sin embargo, a raíz de esta concepción se presentaban dos problemas de orden pragmático: primero que no existe una simetría entre las culturas, ni entre las lenguas ni los saberes. En segundo lugar, que en la mayoría de los casos la relación entre el idioma hegemónico de una región o país y las lenguas indígenas está regida por un sistema asimétrico que va en detrimento de las lenguas vernáculas (Romero Loaiza, s.f., p. 6-7), y Colombia no es la excepción. Este problema con la educación bilingüe a minorías aún está vigente y la necesidad de repensar los conceptos y las prácticas pedagógicas es más urgente que nunca.

### **2.1.1 Español como L2 en el ámbito académico colombiano**

Si pensamos en la lengua española y en todo lo que se relaciona con su enseñanza como L2 en el ámbito académico colombiano, podemos hablar de dos contextos distintos:

1. la enseñanza de/en español en primaria y secundaria a estudiantes en comunidades rurales y resguardos indígenas, lo cual implica una *etnoeducación bilingüe* (Pulido, 2012)
2. el aprendizaje de la lengua por parte de estudiantes indígenas a través del estudio de asignaturas en el contexto universitario (Cuadrado 2009; Simmonds, 2010).

En su investigación sobre enseñanza de EFP y EFA, Pastor Cesteros (2010, p.75) postula que los estudiantes que se incorporan al sistema educativo procedentes de contextos lingüísticos y socioculturales muy diversos necesitan “además de un español meramente comunicativo, una serie de habilidades de competencia académica y lingüística para comunicarse en el aula y desarrollar conceptos de las áreas curriculares (léxico, estructuras, símbolos específicos, etc.)”. Así que entre las necesidades del alumnado no nativo que requiere

competencia comunicativa en español como lengua vehicular se presenta el reto de “analizar tal habilidad específica e incentivar su aprendizaje.” (Pastor Cesteros y Ferreira Cabrea, 2018, p. 94)

Así mismo, Colombi (2001) sostiene que para desarrollar el lenguaje académico no basta con solo saber leer y escribir, el estudiante también debe aprender a usar el lenguaje en formas que demandan un conocimiento específico del lenguaje, de los textos y de los nuevos instrumentos tecnológicos para convertirse en participantes activos de nuestra sociedad actual. No es de extrañar la preocupación constante de docentes y estudiantes indígenas al comprobar que estos últimos difícilmente se benefician de las clases y tienen grandes problemas en la comprensión y producción de textos académicos específicamente.

De hecho, en el territorio colombiano, los expertos ya han traído a colación inquietudes vitales en cuanto a la enseñanza de una segunda lengua en este contexto en particular, precisando que, además de afrontar las cuestiones metodológicas implícitas en cualquier programa bilingüe (cuanta presencia deben tener la lengua materna y la segunda lengua en simultáneo al dar clases o la conexión entre contenidos curriculares y selección lingüística) también se topa con el hecho de que frecuentemente, los conceptos básicos trabajados en el programa de educación bilingüe no son idóneos en las dos lenguas. La lengua materna no tiene código escrito, o el mismo maestro no es hablante nativo de la lengua de la comunidad donde trabaja (Trillos, 1996) tal como sucede en la población wayuu.

En este orden de ideas, es imperioso que tanto el gobierno como las instituciones educativas, llamados a velar por la formación académica de todos con equidad, produzcan planes de acción que ayuden a esta población en particular a trabajar en sus puntos débiles (como la lectura crítica, desarrollar y sustentar argumentos; redacción de textos coherentes y cohesionados, el manejo adecuado del registro formal y el uso eficaz de las TIC como herramientas de estudio, por mencionar algunas) teniendo en cuenta que para la gran mayoría de estudiantes indígenas, el ingreso a la universidad también supone el ingreso a un mundo totalmente ajeno a su contexto sociocultural, con pautas y convenciones todavía más ajenas a su experiencia académica (Pulido, 2012), lo cual los hace sentir extraños, frustrados, confundidos y en el lugar equivocado.

Esta situación bien puede exigir lo que Carlino (2013) plantea como una “alfabetización académica”, es decir:

“el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional” (p. 410)

### **2.1.2 Enseñanza de las destrezas escritas a minorías en el contexto escolar y universitario: estado de la cuestión y situación actual en la universidad de La Guajira.**

A continuación, relacionaremos los trabajos de investigación previos más relevantes fruto de la indagación en materia de la enseñanza de las destrezas escritas a minorías en Colombia en el ámbito escolar y universitario, aunque cabe mencionar que los estudios encontrados fueron escasos, particularmente en lo que respecta a la educación superior.

Empezamos con el trabajo de Levinsohn (1983) quien realizó una investigación con las comunidades indígenas del Alto Putumayo (enfocada en el inga), en la que sostiene que algunos de los principales obstáculos en la enseñanza del español en estos lugares es que el no tener en consideración que para ellos el español es una L2 lo que siempre presentará algunas interferencias producto de su L1. Su propuesta para hacer a los aprendices conscientes de este hecho fue realizar una comparación entre lengua materna y segunda lengua, que les permitiera evidenciar las diferencias entre una y otra (fonéticas y gramaticales) y ponerlas en práctica a través de ejercicios de comprensión y producción oral y producción escrita. El investigador también recalcó que someter a los niños hablantes del inga a un aprendizaje acelerado del español en las escuelas puede tener repercusiones (como el incorrecto aprendizaje de esta lengua o que se inclinen a desplazar su lengua materna), por lo que urge que haya profesores capacitados en la enseñanza del español como segunda lengua y que esta se enseñe de la misma manera que se realiza con cualquier otra L2 en el ambiente académico.

Por su parte, el investigador Álvaro Rodríguez Rueda (en Trillos, 2002) encontró en su estudio con las comunidades indígenas que el ejercicio de la lectura únicamente se asume como la decodificación de grafemas, sin llegar a niveles de comprensión, y el de la escritura, como un proceso de duplicación de lo que se piensa, sin incitar un procedimiento de tipo creativo. Estos conceptos partían del mismo docente, para quien la lectoescritura solo significaba la utilización de los libros de texto, lo que tiende a convertir las clases en una rutina a lo que además se sumaba el poco conocimiento curricular. Como parte de la solución, el autor planteó

tener en mente las necesidades e intereses de las comunidades; enlazar la oralidad con la escritura; que la enseñanza responda al contexto; ver la lengua escrita como herramienta para la conservación de las tradiciones y que la educación sea un medio de inclusión.

Por otro lado, Bustamante (2008) dio a conocer en su investigación sobre las dificultades que presentan los estudiantes hablantes de *nasa yuwe* al ingresar a la universidad, que el mayor problema tiene su origen en la educación primaria y secundaria pues, aunque el castellano es el idioma con el que se enseña en la escuela, no se hace hincapié en habilidades que fomenten la comprensión lectora en esa lengua. Como resultado, las habilidades de escritura también se descuidan y cuando se realizan son de un bajo nivel de exigencia.

También encontramos un artículo de investigación sobre enseñanza del español como segunda lengua en la comunidad *tikuna*, escrito por Camelo (2011) en el que presenta una propuesta de talleres enfocados en los intereses de la comunidad y la preservación de sus valores ancestrales. Gracias a su investigación, se revelaron ciertas problemáticas como el tipo de material que se utiliza en las aulas para español como L2. Si bien los textos respondían a los estándares del Ministerio de Educación de Colombia y al MCER, no incluían textos pertenecientes a la tradición oral indígena, que propendan a la preservación de su cultura y principios. Otra falencia, según la investigadora, es que dichos textos solamente se centraban en la comprensión literal, por lo que propuso una intervención a través de unos talleres en los que se involucra tipos de narración más cercana a los niños de la comunidad *tikuna*. Entonces, concluyó afirmando que, gracias a esta estrategia, los niños mostraron avances significativos en la comprensión del español.

Finalmente, dimos con la investigación de Fajardo y Güetio (2020) que versa sobre el aprendizaje del español como segunda lengua desde la idea de que este aprendizaje depende del nivel de adquisición de la lengua materna. La investigación se enmarcó en la Educación Intercultural Bilingüe en una escuela rural indígena de habla *nasa yuwe*, y reveló que el aprendizaje del español de estos estudiantes muestra un énfasis en el manejo de la ruta sublexical, sin evidenciar estrategias explícitas dirigidas al desarrollo y enriquecimiento de la ruta lexical. Se constata que las habilidades manifiestas por los niños están dadas de forma mecánica pues su aprendizaje en lectura y escritura está orientado como una acción técnica de las reglas de conversión grafema-fonema, pero sin con ello atender al contexto, sentido y comprensión de lo que se lee. Ante este problema, los autores sugieren que es necesario propiciar el desarrollo de habilidades metalingüísticas en su L1 para consolidar la ruta

sublexical y, posteriormente, centrar los esfuerzos en la apropiación de su lexical, tanto a nivel del lenguaje oral como escrito. Una vez se alcanzan estos logros en la L1, se puede iniciar el aprendizaje de una L2 tanto en su dimensión oral como escrita.

En cuanto a la Universidad de La Guajira, nuestra investigación reveló que desafortunadamente no se ha estudiado lo suficiente respecto a las necesidades de la población estudiantil wayuu en cuanto al desarrollo de competencias y habilidades comunicativas en español propias del ámbito académico, y aunque actualmente haya discusiones sobre la creación de cursos de español como L2 para ellos, no avanzan con la premura debida. Es por eso por lo que decidimos encaminar nuestra investigación a hacer un aporte tanto teórico como conceptual de lo que implica el español como L2 en el ámbito universitario. Para llevar dicha tarea a cabo, primero se hace necesario definir que es el español con fines específicos (en adelante EFE), ya que es a partir de este último de donde se desprenden las ramas de estudio de español con fines académicos (en adelante EFA).

## **2.2 Español con fines específicos (EFE)**

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, se define al EFE como el conjunto de usos del español empleado por los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta, por lo que hay una distinción dependiendo del campo laboral o académico en el que se desenvuelvan dando lugar a la existencia del Español de los negocios, del turismo, jurídico, o de las relaciones internacionales, por mencionar algunos.

Por su parte, Aguirre Beltrán, Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2012) definen la enseñanza de *lenguas con fines específicos* (en adelante LFE) y por extensión la del EFE como “un enfoque basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar la capacidad de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requiere para desenvolverse en un determinado ámbito académico o profesional<sup>3</sup>” (p. 278). Por otro lado, Gómez de Enterría (2006, p.52)

---

<sup>3</sup>Cabe mencionar que, últimamente autores como Rodríguez-Piñero y García (2009) y Pastor Cesteros (2006) extienden el término de LFE a la enseñanza de la lengua a inmigrantes adultos, a inmigrantes en centros de educación básica y media, y la enseñanza de la lengua a niños, aunque los dos últimos tipos de enseñanza mencionados siguen causando gran controversia ya que para algunos autores como Villalba y Hernández (2004) la enseñanza de español como L2 en escuelas y a niños inmigrantes debería denominarse *lengua de instrucción* debido a factores inherentes a la enseñanza para estos grupos etarios como las diferencias de motivación, didáctica, objetivos y etapa de desarrollo.

sostiene respecto a las LFE que no se trata tanto de enseñar una lengua de especialidad como muchos afirman, antes bien el objetivo es “hacer una inmersión en un discurso especializado concreto, el de la lengua propia de una situación precisa, con un uso puntual y en un ámbito profesional determinado”.

Es por esto por lo que el programa de un curso de EFE se establece en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje y es concebido y se hace necesario un análisis de necesidades previo garantiza una adecuada respuesta a dichas expectativas. En cuanto a las situaciones de aprendizaje que se presentan en un curso de EFE, podemos distinguir entre dos grandes tipos: uno, las situaciones que se llevan a cabo en contextos institucionales más estandarizados favoreciendo el desarrollo de un sistema de acreditación oficial y generalmente relacionadas con las ciencias sociales y humanas (economía, derecho, turismo, etc.) y ciencias experimentales (medicina, ciencias ambientales, etc.) y el otro, las que tienen lugar en contextos no institucionales para conseguir alguna mejora en la profesión. En estas el tipo de programa que se propone es tan variable como las necesidades profesionales, por ejemplo: curso sobre interacción médico-paciente; curso sobre divulgación científica a niños; curso de venta en español a través de Internet, y por supuesto el EFA (Diccionario de términos clave de ELE; Gómez de Enterría, 2009; Cabré y Gómez de Enterría, 2006)

Ahora bien, es ampliamente sabido que el inglés es la *lingua franca* por excelencia (seguido del francés y el alemán), por ello que no es de extrañar el origen de los estudios en LFE surgiera de la aparición en escena del inglés con propósitos específicos (ESP por sus siglas en inglés) gracias a que durante los años 70 Estados Unidos se posicionó a la cabeza como potencia mundial y por ende tuvo un papel determinante en el incremento de la economía y los avances científicos y tecnológicos que tuvieron lugar en esta época.

Sin embargo, la escena global fue cambiando y le empezó a dar un lugar relevante a la lengua española. De acuerdo con Felices Lago (2005) y Bueno Lajusticia (2005), la aparición del español en el panorama de la enseñanza de las LFE suele situarse entre las décadas de los 80 y 90 cuando instituciones académicas, editoriales y profesionales se interesan por el tema y tratan de satisfacer la demanda que se vio incrementada a partir del ingreso de España en la Comunidad Económica Europea (actual Unión Europea) en 1986.

Otro acontecimiento que contribuyó a la consolidación del EFE fue la creación en 1992 de la Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos, posterior Asociación Europea para Fines Específicos (AELFE), cuya finalidad era la de fomentar e impulsar la investigación y la didáctica de las lenguas. Desde entonces y hasta la fecha, el español sigue cobrando fuerzas como lengua de comunicación profesional debido a factores como:

“la internacionalización de la economía y las dimensiones del comercio electrónico; la integración de los mercados de los continentes americano y asiático; el incremento de la población hispana en Estados Unidos; las aplicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los fenómenos migratorios [...] y las posibilidades y perspectivas que ofrecen [...] un perfil de ciudadano [...] multicultural y multilingüe” (Aguirre Beltrán, 1998 p. 5-6 y 2004 p. 1109).

Aguirre Beltrán, Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2012) y Gómez de Enterría (2009) complementan esta idea indicando que, debido al afianzamiento económico desarrollado por España y algunos países de América Latina en los mercados internacionales, la inserción del español en el currículo de las instituciones educativas de diversos países a nivel mundial, la migración de hispanohablantes a otros países cuya lengua oficial no es el español, los intercambios académicos, el comercio, la industria del entretenimiento y el turismo así como la necesidad de servicios de traducción e interpretación hacen de esta una lengua cuya demanda de aprendizaje es creciente y demuestran su potencial económico.

Aguirre Beltrán, Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2012) también mencionan que el alza en la demanda de enseñanza-aprendizaje de EFE es muy notable, en contextos como los medios de comunicación y de prestación de servicios sanitarios, jurídicos, diplomáticos, etc., así como en el ámbito académico, originado por los intercambios de profesores y alumnos con lo que la exigencia en la calidad y eficacia de la enseñanza sea mayor en relación con la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje del español para la comunicación en dos grandes grupos: el *Español con fines profesionales (EFP)* y el *Español con fines académicos (EFA)* siendo este último el que nos atañe y por ende en el que profundizaremos en el siguiente subtítulo.

## **2.2.1 Español con fines académicos (EFA).**

### **2.2.1.1 Definición, origen y características.**

Vázquez (2004) define la enseñanza de la lengua con fines académicos (y por defecto



la del español con fines académicos, en adelante EFA) como:

“una disciplina que investiga las características de los géneros académicos – en un amplio sentido de la palabra – con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales.” (p. 1130)

Así, queda claro que el objetivo principal de la enseñanza de EFA es favorecer en los estudiantes la adquisición de destrezas con las que pueden desempeñarse con autonomía y suficiencia en la universidad y así estar a la altura de las responsabilidades y exigencias que este nivel de educación conlleva, como la comprensión y producción de textos científicos así como el código oral y escrito que utilizan docentes y estudiantes para presentar, discutir y evaluar información de ese nivel (Vázquez, 2004). Esto se hace especialmente imperioso si reflexionamos en que, “el discurso académico posee características propias en cuanto a la manera de organizar y estructurar la información, la intervención y alternancia de turnos de los interlocutores, el registro y estilo en cada ocasión” (Rodríguez-Piñero y García, 2009, p. 921) al tiempo en que se adapta a las particularidades de los centros educativos, el estilo del docente e incluso el contexto sociocultural (Pastor Cesteros, 2006) y un estudiante que no esté consciente de estos hechos ni sepa como sortearlos difícilmente podrá llevar el ritmo de la vida académica y mucho menos sacarle provecho.

Los expertos atribuyen la aparición de esta rama a la demanda de los alumnos que, procedentes en su mayoría de América del Norte o de Asia, van a España y a algunos países de América Latina a realizar estudios generalmente de postgrado, así como a los programas de movilidad europea de docentes y estudiantes como Erasmus y Sócrates (Gómez de Enterría, 2009). Aunque en el transcurso de los años, “el perfil típico de movilidad ha ido variando, pues ya no son solamente estudiantes de las distintas filologías los que acceden a dichos programas, sino universitarios de todas las titulaciones que aspiran a estudiar no solo la lengua meta sino en la lengua meta” (Vázquez, 2006, p.133).

No obstante, desde la opinión de Pastor Cesteros y Ferreira Cabrea (2018, pp. 94-95) el proyecto ADIEU (*Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*), coordinado por Graciela Vázquez y en el que colaboraron docentes de diversas especialidades y universidades europeas, fue el pionero en dar atención a los estudios sobre EFA. Este proyecto lingüístico-intercultural, consistía en desarrollar materiales para estudiantes de nivel universitario que deseen cursar una parte de sus estudios en una universidad española. Los resultados del proyecto aparecieron

publicados a partir de 2001 y se centraron en la escritura académica, particularmente la redacción de monografías, la comprensión auditiva de clases magistrales, el discurso académico de profesores y de los compañeros de clase, así como el esquema y las técnicas verbales de la clase magistral, atendiendo a su vez al componente no verbal. Dichos resultados también se plasmaron en diversos materiales didácticos.

Cabe mencionar que en esta última década han aumentado las investigaciones y publicaciones en español académico como L1 (Tolchinsky y Simó, 2001; Varó et al., 2012; Perea, 2013; Regueiro y Sáez, 2015; Montolío, 2014; Prat y Peña, 2015; Natale y Stagnaro, 2016 por mencionar algunos) pero también como L2 (Pastor Cesteros, 2016; Pastor Cesteros y Rodríguez-Lifante, 2017; Pandor 2017 y Gil del Moral 2017)

Así pues, tal como señalan Pastor Cesteros y Ferreira Cabrea (2018):

“No cabe duda de que estas dos perspectivas (L1 y L2) se nutren mutuamente. No se entendería el actual estudio del discurso académico para no nativos sin toda la investigación previa y paralela para hablantes de español como L1. Y esto es por al menos dos motivos: en primer lugar, porque en ella se asientan las bases de la descripción y análisis de los géneros textuales académicos, como modelo a seguir. Y, en segundo lugar, porque parte de esas consideraciones son aplicables a alumnado no nativo de niveles superiores.” (p. 94)

A juzgar por las fechas de publicación de las investigaciones y estudios sobre EFA previamente mencionados, se trata de un tema de interés académico e investigativo actual y que además está en auge empero aún queda mucho por explorar sobre el mismo. Sin embargo, ahora nos centraremos en como el español con fines académicos suele enmarcarse en la educación superior, lo que implica que el alumnado corresponde a jóvenes y adultos en formación o a profesionales que buscan especializarse por lo que los docentes que dicten estos cursos idealmente deben tener cierto grado de instrucción especializada y debe fundamentarse en el análisis de necesidades concretas y reales demandadas por el grupo (Aguirre Beltrán, 2004, p. 1122; Velázquez-Bellot, 2004).

### ***2.2.1.2 Metodología de la Enseñanza de Español con Fines Académicos.***

Desde el punto de vista de Gómez de Enterría (2006, p.53 y 2009, p.71) la didáctica de cualquier LFE debe esbozarse “dando cabida a contenidos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y socioculturales”. También se debe tener en cuenta la finalidad y la situación comunicativa restringida al ámbito específico, la metodología y el sistema de evaluación a

utilizar; la elaboración de un plan de acción que integre la programación, la secuenciación y temporalización de contenidos, lo cuales deben ser flexibles a fin de que puedan adaptarse a las necesidades reales y a los ritmos de aprendizaje del grupo en cuestión (Rodríguez-Piñero y García, 2009, p. 923).

En esa misma línea, Aguirre Beltrán, Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2012) consideran que, al plantear la didáctica de EFA, es importante que se tengan en cuenta las competencias específicas que les exigirá su futura profesión, lo cual implica tener cierto dominio de la lengua, del contexto de uso y de las características y procesos de comunicación verbal y no verbal, así como el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), además de los aspectos de la comunicación corporativa y de la cultura de la organización, haciendo del EFA una materia transversal.

En lo que respecta a las metodologías didácticas más eficaces para la realización de cursos de EFE, es decir, tanto profesionales como académicos, suelen basarse en el enfoque por tareas, en la simulación (Aguirre Beltrán, 2004, pp. 1123-1126) y más recientemente en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) (Pastor Certeros, 2010, pp.73-75) y en el enfoque cooperativo (Neira Martínez y Ferreira Cabrera, 2011). En el caso de los dos primeros enfoques se garantiza la participación del aprendiente en la resolución de problemas profesionales o académicos reales. El segundo entra en escena teniendo en cuenta que un estudiante no nativo de español que cursa asignaturas de una disciplina concreta en lo que para él es una L2, con distintos niveles de competencia, implica a su vez un proceso cognitivo a través del que se produce un doble aprendizaje: el de los contenidos de la materia, por un lado y el de la lengua a través de la que estos se expresan (Pastor Cesteros, 2014), por el otro, y el último al probarse efectivo para que estudiantes universitarios sean capaces de producir textos académicos estructural y lingüísticamente adecuados y también al demostrar que por medio de la cooperación junto con las tareas es posible el aprendizaje de una estructura textual compleja y convencional, además de entender su función social (Neira Martínez y Ferreira Cabrera, 2011, p.143).

### **2.3 Géneros discursivos en el ámbito académico**

Antes de hablar sobre géneros discursivos académicos, se hace necesario precisar que es el discurso académico como tal. Dicho con palabras de Vázquez (2001a):

“El discurso académico no es simplemente la lengua que habla la comunidad científica. Los programas de movilidad europea [...] han demostrado que la comunicación científica incluye,

[...] el código oral y escrito que docentes y estudiantes utilizan en el ámbito universitario, para presentar, discutir, enseñar y evaluar cuestiones científicas.” (p.11)

En concordancia con lo que sostienen esta autora, podemos decir que el discurso académico adopta una serie de formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones, esferas sociales, comunidades y áreas de estudio en las que se genera. Es a estas diversas formas a las que se denominan *géneros discursivos*. Bajtín (2002) se pronuncia a tal diversidad y lo inmensa que es argumentando que “las posibilidades de la actividad humana son inagotables y en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma.” (p.244). A esto también debe agregarse la heterogeneidad inherente a ellos ya que existen como tal dos grandes ramificaciones de géneros discursivos a saber: *orales* y *escritos*. En efecto, no solo cada disciplina de estudio posee su propio repertorio de géneros, sino que ellos también debemos incluir aquellos transversales, desde los comunes debates que se generan en clases, y la frecuente correspondencia electrónica entre docentes y estudiantes hasta el simposio sobre salud al que deben asistir los estudiantes de medicina o las leyes y decretos que les corresponde leer y analizar a los estudiantes de derecho, por ejemplo.

Todo lo anterior pone de manifiesto, como expresa Cassany (2008), que los géneros discursivos construyen el saber, las identidades y el poder en una disciplina y que para formar parte de una comunidad de conocimiento hay que aprender a usar sus géneros, sus prácticas letradas. Por su parte, Bajtín (2002) defiende su importancia declarando que de no existir y no dominarlos la comunicación prácticamente no podría darse ya que esto nos obligaría a crearlos libre y arbitrariamente cada vez que emitiéramos un enunciado dentro del proceso discursivo.

### **2.3.1 Características de los géneros discursivos**

Citando a Cassany<sup>4</sup> (2008a) podemos decir que los géneros discursivos:

---

<sup>4</sup> Cassany (2008) define una comunidad discursiva como:

“un grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas particulares, usando unos textos particulares, para conseguir unas finalidades específicas, entre autores y lectores que asumen roles predeterminados. A través de esas prácticas y de sus textos, los miembros de la comunidad llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y que acaban constituyéndose como una marca de identidad frente a profesionales de otros ámbitos y frente a comunidades de otros ámbitos. Ser miembro de una comunidad implica conocer los mecanismos de producción, transmisión y recepción del conocimiento que manejan sus miembros; dominar los géneros discursivos con que se materializa la comunicación entre sí y la construcción de dicho conocimiento; poder (des)codificar los diferentes sistemas de representación del conocimiento empleados; asumir los roles, el estatus y la identidad que se adopta, además de haber adquirido los recursos lingüísticos específicos (terminología,

- Son dinámicos, ya que son formas retóricas desarrolladas con el tiempo que estabilizan la experiencia y dan coherencia y significado a la acción del individuo;
- Están situados en un ámbito cultural, idiomático, contextual, etc.;
- Están organizados en forma y contenido con los cuales es imperioso familiarizarse;
- Construyen y reproducen estructuras sociales, es decir que conforman grupos profesionales, estatus, etc.
- Delimitan comunidades discursivas con su normativa, epistemología, ideología, etc.

### 2.3.2 Clasificación de los géneros discursivos

Los géneros discursivos se pueden clasificar desde dos ópticas diferentes: una, enfocada en el tipo de enunciados y la otra, en su función. La primera se explica desde la posición de Bajtín (2002) en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Géneros discursivos según el tipo de enunciado**

<b>Simples o primarios</b>	<p>En ellos existe un claro enfoque de la situación, visión y relación de los participantes en la selección de los estilos funcionales propios de un género en una situación comunicativa.</p> <p>Se relacionan con contextos reales (cotidianos, informales, familiares, etc.) y están formados por enunciados de la comunicación inmediata.</p> <p>Se enlazan con los géneros complejos y se transforman dentro de ellos perdiendo su relación inmediata con la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Un diálogo entre amigos</li> <li>➤ Una conversación con un vendedor.</li> <li>➤ Una orden militar</li> <li>➤ Interjecciones y onomatopeyas</li> <li>➤ Cartas y mensajes de texto</li> </ul>
<b>Complejos o secundarios</b>	<p>Derivan de los primarios y son producto de la elaboración intelectual.</p> <p>Surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita.</p> <p>El uso del lenguaje en éstos va más allá de la comunicación inmediata.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Novelas</li> <li>➤ Obras de teatro</li> <li>➤ Investigaciones científicas</li> <li>➤ Crónica o columna periodística</li> <li>➤ La noticia</li> <li>➤ Decretos y leyes</li> <li>➤ Enciclopedias</li> <li>➤ Monografías</li> </ul>

Fuentes: Bajtín (2002); CREA (s.f.); Uribe (2016)

fraseología, estructura del texto, etc.)” (p. 12).

Si se quiere ampliar más sobre el concepto, se puede consultar *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, de Swales (1990)

La segunda perspectiva es dada por Cassany (2008a) y se explica en la siguiente tabla:

**Tabla 2. Géneros discursivos según sus funciones**

<b>Cognitiva</b>	Ordena y cohesiona de manera formal los conocimientos de una asignatura o disciplina.
<b>Interpersonal</b>	Elabora la identidad o imagen del autor, integrante de la comunidad.
<b>Social y gremial</b>	Favorece el establecimiento del estatus de los miembros de la comunidad discursiva en la sociedad.

Fuentes: Cassany (2008a); CREA (s.f.)

### **2.3.3 Tipología textual académica.**

Es necesario recordar que la escritura está relacionada con el pensar, el saber, el ser y que además adquiere su forma del tipo de práctica social que representa, por ende, es cambiante y heterogénea. Cualquier texto está ubicado y es indicador de una actividad social más amplia. Instituciones, gremios, comunidades, sus formas de comunicación escrita, sus lectores y autores hacen parte de las circunstancias de producción del género discursivo.

Respecto géneros discursivos y los textos que de ellos se originan, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) (en adelante PCIC) manifiesta que ofrecen:

“una perspectiva holística que permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto. El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa en el contexto social para el que fueron creados.” (2007, p.321)

A continuación, describiremos los tipos de textos académicos que se suelen habituales en el entorno académico estudiantes universitarios wayuu en la Universidad de La Guajira.

#### **2.3.3.1 El resumen**

Es una representación condensada, sucinta y exacta de un documento, esto no significa que sea una versión abreviada que se elabora extrayendo fragmentos exactos del propio documento (Biblioteca Universidad de Córdoba, 2011). Antes bien, corresponde a un texto nuevo que presenta y parafrasea información condensada, precisa y objetiva -las ideas más importantes del texto original- sin interpretación crítica. (CREA, s.f.). Este tipo de texto exige un grado máximo de comprensión del escrito original, y también requiere una técnica específica que consta serie de actividades cuidadosamente secuenciadas (Regueiro y Sáez, 2015, p.63-68).

La brevedad es una de las características esenciales de este tipo de escrito, por lo que se estima que debe ser equivalente al 25% del original (CREA, s.f.). Otros consideran, dependiendo de la extensión, que debe tener entre 80 y 100 palabras o entre uno y tres párrafos; otras veces, consta tan solo de una o dos oraciones, todo depende de la longitud y la complejidad del texto original y su propósito. (González, 2014).

Existen 4 tipos de resumen: informativo (Sintetiza el contenido de un texto), descriptivo (además de dar a conocer de qué se trata el texto original, explica su estructura y estilo), la síntesis (resume diversos textos que tratan de un mismo tema), y el *abstract* (breve resumen que se ubica al inicio de un artículo científico y que da cuenta del contenido esencial de este) (CEELE, s.f.; Centro de Escritura Javeriano, s.f.). En el contexto académico suele ser utilizado para dar cuenta de la comprensión de un texto y es una herramienta muy útil para estudiar, realizar trabajos y preparar exposiciones (CEELE, s.f.)

### **2.3.3.2 La reseña crítica.**

Es un documento académico híbrido, pues al mismo tiempo informa sobre una obra y a la vez presenta un comentario crítico acerca de dicho producto. El autor de la reseña debe aclarar que la valoración de la obra corresponde a su posición, dejando al lector en libertad de que se forme su propia opinión (Universidad Sergio Arboleda, 2002) Sin embargo, es preciso señalar que estas opiniones no están solamente basadas en el sentido común, sino que siempre deben estar cimentadas en el texto fuente (CREA, s.f.), aunque a veces puede contrastar la obra o producto cultural con otros, con el fin de hacer una valoración crítica más objetiva. (CEELE, s.f.). Su estructura suele constar de 5 partes: datos de identificación de la obra o ficha técnica; presentación de la obra reseñada; síntesis comentada de la obra; juicio valorativo y crítico y conclusión (Universidad Sergio Arboleda, 2002).

Escribir una reseña permite desarrollar la competencia comunicativa: lingüística, pragmática, semántica, textual, metalingüística, enciclopédica, literaria y hasta poética (Palmer, 2005). Generalmente se usa en el ámbito académico para saber si el alumno fue capaz de comprender el contenido del texto fuente, en cuanto al manejo de las temáticas principales abordadas, pero también para indagar sobre sus reflexiones, análisis e interpretaciones de lo leído al punto de formarse un juicio propio (CREA, s.f.).

### ***2.3.3.3 El ensayo argumentativo.***

Se trata de un escrito académico que se basa principalmente en la opinión del escritor, la cual es producto de una reflexión profunda con respecto a un tema, por lo general, polémico (CREA, s.f.). Puede presentar información relevante de diversas fuentes que contradiga el punto de vista del autor, de este modo se evita presentar solo aquello que favorezca la postura de este (UNAM, s.f.). La clave está en que, después de presentar las posturas de otros autores, el ensayista exponga y defienda su propia versión sobre ello, a través de enunciados que expresan valoraciones y argumentos que sustenten su postura (CEELE, s.f.). Es decir, que un aspecto primordial del ensayo es proporcionar una perspectiva nueva personal sobre un asunto, sin olvidar el rigor que requieren los textos académicos, como lo son el uso de datos y las referencias documentales. (CREA, s.f.).

El ensayo suele presentar por lo menos cuatro apartados:

- Título
- Introducción: plantea el tema, el objetivo o propósito y la tesis que se argumentará, es decir, la postura asumida por el autor. Además, es importante que se exponga información relevante sobre el tema, de tal modo que se contextualice al lector y al mismo tiempo se despierte su interés.
- Desarrollo: es el cuerpo del escrito en el que se argumenta la tesis o idea principal. Para estructurar esta parte del escrito el estudiante deberá dominar las diferentes formas de ordenar las ideas de un texto en el desarrollo (causa, efecto, general a particular, problema, solución, etcétera). Además, deberá conocer y dominar las diferentes formas de citar un texto, así como presentar de manera fluida, clara y coherente las ideas propias. Generalmente, se utilizan diferentes tipos de argumentos, entre ellos, ejemplos, comparaciones, citas, datos estadísticos, datos históricos. Los argumentos deben demostrar el dominio que se tiene del tema y no se deben quedar en opiniones sin fundamento.
- Conclusión: es el cierre del escrito en el que se resumen las ideas claves y se ratifica o se rechaza la tesis de una manera clara y contundente. También es muy importante generar reflexiones alrededor de la tesis, planteando variadas perspectivas sobre esta.

El ensayo es una forma textual fundamental en el medio universitario porque frecuentemente es el medio por el cual profesores y alumnos verifican la apropiación de



conocimientos y la comunicación escrita de los mismos. Asimismo, por medio de ensayos de pocos párrafos o de cientos de páginas muchos autores exponen su postura sobre un tema que consideren interesante (Centro de Recursos Académicos – ITESO, s.f.)

#### **2.3.3.4 La tesis.**

Este tipo de texto parte de una investigación, caracterizada por aportar conocimiento e información novedosa sobre un tema en particular y se elabora para demostrar el conocimiento de un grado de estudio. En ella se emplea un lenguaje formal, denotativo, científico y académico, adecuado a la disciplina de estudio que corresponda. (Centro de Recursos Académicos – ITESO, s.f.). Es el resultado de varias actividades complejas y ordenadas en cierta secuencia (CREA, s.f. a). Por lo general la tesis se divide en capítulos y apartados o subapartados para facilitar su lectura.

Cada capítulo suele enumerarse y llevar un título que especifica su contenido. Los principales elementos para elaborarla de acuerdo con CREA (s.f.) y el Centro de Recursos Académicos – ITESO (s.f.) son:

- Planteamiento del problema: implica la consideración del contexto, definición del problema, pregunta de investigación, objetivo general, justificación y beneficios esperados.
- Marco teórico: consiste en la recopilación y revisión de información que permita plantear la tesis o problema que se ha de desarrollar.
- Metodología de investigación: es un conjunto de formas que el investigador utiliza para dejar asentado, paso a paso, cómo logró o cómo es factible lograr algo. Según sea su línea de investigación, puede seleccionar entre el enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto.
- Análisis de resultados: se acompañan de una explicación y análisis exhaustivo; se pueden utilizar tablas y gráficas para reportar los resultados que comprueban la hipótesis de investigación. Dichas tablas y gráficas deben titular y enumerarse, según su orden de aparición.
- Conclusiones: esta sección expresa los resultados obtenidos y su importancia en el ámbito de estudio. Se da respuesta a los objetivos e hipótesis planteados. Debe ser breve, pero explícita.

Los resultados se presentan de forma sistematizada, lógica y objetiva, en correspondencia con el proyecto presentado, discutido y aprobado para la búsqueda de

soluciones al problema planteado, con respuestas científicas contextualizadas a partir de la utilización del método científico (Hernández Meléndrez, 2006). Es el documento más utilizado para conseguir el grado de licenciatura, maestría o doctorado en una institución académica. (Centro de Recursos Académicos – ITESO, s.f.)

### **2.3.3.5 El artículo de divulgación científica o académica.**

Es un documento que se escribe para ser publicado en una revista especializada a fin de divulgar por primera vez el resultado total o parcial de una investigación, desarrollada en el marco de un campo de conocimiento y destinada a una comunidad académica específica. Puede ser escrito por 1 a 6 autores, se caracteriza por ser conciso en el modo de presentar la información. Así mismo es preciso y claro, aunque tenga vocabulario formal y especializado (de la disciplina), también suele contener gráficos y tablas. (Centro de Recursos Académicos – ITESO, s.f.; CEELE s.f.)

La estructura de un artículo científico no es totalmente rígida. Cada revista puede tener alguno de los siguientes aspectos en acápites diferentes, pero generalmente sigue este esquema:

1. Título del artículo: debe ser claro pero corto.
2. Nombres de los autores: a veces van acompañados de la institución en la que trabajan y el correo electrónico.
3. Resumen: contiene una breve presentación de cada parte del artículo entre 200 y 300 palabras, también contiene el *abstract* que corresponde a la traducción en inglés del resumen.
4. Palabras clave: los conceptos fundamentales del texto. Generalmente se mencionan entre 3 y 7 términos clave.
5. Introducción: presenta lo que se desarrollará en el artículo e intenta interesar al lector por el tema, esta contiene el propósito del artículo, los antecedentes, la perspectiva teórica y la justificación.
6. Desarrollo: incluye la metodología, las definiciones fundamentales y los resultados.
7. Conclusiones: presentan una síntesis del estudio y una invitación a hacer algo, o recomendaciones.
8. Bibliografía: detalla todas las referencias bibliográficas que citó en el artículo.

Generalmente se usan las Normas APA para su redacción y se recomienda usar el formato IMRD que orienta el proceso de elaboración de un artículo:

**Introducción:** ¿Cuál es el problema? **Metodología:** ¿Cómo se estudió? **Resultados:** ¿Qué se encontró? **Discusión:** ¿Qué significan los resultados?

Las universidades son, con mucha frecuencia, los primeros lugares en los que se elaboran o dan a conocer estos textos, por eso es muy importante que los estudiantes estén familiarizados con ellos.

### ***2.3.3.6 La carta formal***

En una carta se pueden plasmar todo tipo de intenciones comunicativas, su redacción dependerá del objetivo que tenga el emisor y el destinatario al cual va dirigida, en el contexto universitario los receptores son en general instituciones, organismos públicos y privados, dependencias o personas dentro del ámbito laboral y académico. Este tipo de texto tiene como objetivo informar, solicitar u opinar sobre un tema serio y relevante. (Centro de Recursos Académicos – ITESO, s.f.)

Se suele estructurar de la siguiente manera:

- Fecha y lugar
- Encabezado: contiene el nombre y el grado de la persona a la que va dirigida la carta.
- Saludo: varía dependiendo del grado o título que tenga el remitente. Es fundamental ser cortés, no tan familiar y emplear un lenguaje respetuoso.
- Introducción: es el párrafo inicial de la carta que presenta el propósito de la misiva.
- Cuerpo: se expone la información, motivos o razones por las cuales se escribió la carta; se hace la solicitud o se informa sobre el asunto de interés.
- Despedida y firma: se recomienda que se recapitule o sintetice el objetivo de la carta y que de manera amable se cierre la comunicación, dejando abierta la posibilidad de una respuesta.
- Posdata: en algunas ocasiones se puede agregar información al final de la carta, antecedida por las siglas P.D

### ***2.3.3.7 Los apuntes de clase.***

Entre las diversas actividades que ocurren en el aula de clases, la toma de apuntes es quizás unas de las más recurrentes y cotidianas, ya que son utilizadas como recordatorios de lo oído en clases o para estudiar para algún examen. El procedimiento para tomarlos

varia de alumno a alumno pues mucho tiene que ver con sus preferencias personales y con las estrategias que conozcan. Algunas de las más comunes son la paráfrasis (interpretan y resumen lo que dice el profesor) lo textual (apuntes tal cual tomados del tablero o diapositivas) o la de palabras y términos claves (Uribe, 2016, p. 35). La comprensión del discurso del profesor es fundamental para la toma de buenos apuntes, así como buenas habilidades de organización y capacidad de síntesis.

Como se ha podido apreciar en esta explicación detallada sobre el EFA, las destrezas escritas las son el núcleo a partir del cual se desarrolla todo el concepto de *uso de la lengua con fines académico* y lo que este conlleva. En ese orden de ideas, se hace relevante explicar con mayor detalle lo que son dichas destrezas.

## **2.4 Las destrezas escritas**

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, las destrezas escritas (comprensión lectora y expresión escrita) hacen parte de las cuatro destrezas lingüísticas<sup>5</sup> por medio de las cuales se evidencia el uso de la lengua; de cada una de estas se desprende un conjunto de micro destrezas y habilidades complementarias.

### **2.4.1 Comprensión lectora.**

Empecemos con la comprensión lectora (también llamada comprensión escrita). El MCER la incluye entre las destrezas lingüísticas, así como entre las actividades comunicativas de la lengua. El *Diccionario de términos clave de ELE* la define como:

“la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal.”

Goodman (1986) por su parte afirma que la lectura es un proceso constructivo que involucran una interacción entre el pensamiento y el lenguaje y que también es un proceso social ya que es utilizada por las personas para comunicarse. Mientras que Valverde (2014) la plantea como un proceso que abarca entre otros elementos, el trabajo de los símbolos gráficos, su decodificación, clasificación y almacenajes para la formación de ideas, la estructuración de

---

<sup>5</sup> Las otras dos destrezas son la expresión oral y la comprensión auditiva.

conceptos, sentencias y formas más elaboradas de organización del lenguaje mental, constituyéndola en un complejo proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos conceptos podemos describir la lectura como una práctica letrada que involucra procesos cognitivos, y al mismo tiempo es una actividad social que tiene lugar en el seno de nuestra comunidad, la cual sigue unos parámetros socioculturales preestablecidos que varían según los grupos humanos, los espacios geográficos y los momentos históricos.

Así las cosas, el papel del lector va a más allá de solo recibir y entender cierta información, este se vale de sus conocimientos previos, experiencias, ideas personales, concepción de la sociedad y el mundo para moldear sus esquemas y opiniones haciendo de la lectura un proceso activo, pero también muy personal, tal como deduce Valverde (2014, p.81) “dos personas leyendo el mismo texto pueden entender mensajes diferentes, porque sus esquemas cognitivos, o sea, las capacidades ya internalizadas y el conocimiento del mundo de cada uno son diferentes.” Esta autora también menciona que la lectura implica “construir significado” a partir del texto, lo cual se hace posible gracias a la interacción entre los elementos textuales y los conocimientos del lector. De hecho, entre mayo concordancia entre estos, más probabilidades de éxito hay en la lectura.

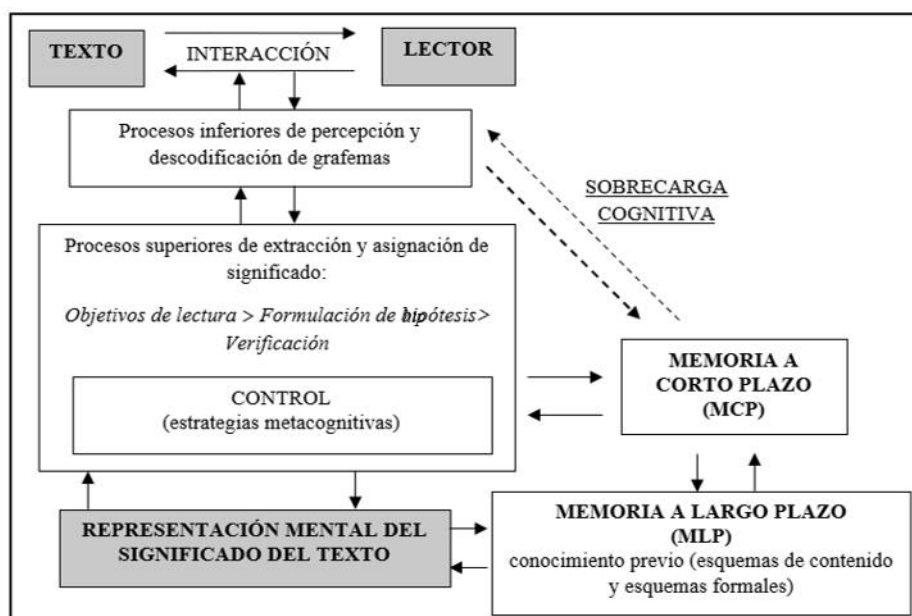
Ahora bien, cabe destacar que el proceso de comprensión lectora se hace especialmente difícil cuando se trata de una L2. Generalmente los problemas y las limitaciones de carácter lingüístico (la diferencia entre los sistemas de escritura, deficiencia o falta de vocabulario, dificultad para el reconocimiento sintáctico o la imposibilidad para establecer relaciones semánticas) terminan por desembocar problemas de orden pragmático o connotativo, como interferencia lingüística. Parece ser que la atención del lector no nativo (en especial si es un principiante) se centra en procesos inferiores como la descodificación del léxico desconocido relegando procesos de más peso como los interpretativos y con ello saturando la memoria a corto plazo (MCP) la cual se encarga de retener por unos segundos esa frases e ideas que el cerebro luego puede poner en relación con otras y así crear un esquema mental más general. Estas exigencias adicionales impiden en muchas ocasiones la transferencia de estrategias adecuadas y eficaces de su L1 a la lectura de L2<sup>6</sup> (Clark, 1972). Estas ideas son resumidas

---

<sup>6</sup> En el caso de los estudiantes wayuu el panorama es aún más complicado si tenemos en cuenta que su lengua materna es primordialmente oral con lo que las estrategias de comprensión lectora son considerablemente escasas y limitadas, por no decir nulas.

brillantemente en el modelo interactivo de comprensión lectora en L2 de Cassany:

**Figura 2. Modelo interactivo de comprensión lectora (lectores no nativos basado en el de Cassany, Luna y Sanz (1994, p.203)**



Fuente: Acquaroni, 2004, p. 953

#### 2.4.2 Expresión escrita (escritura).

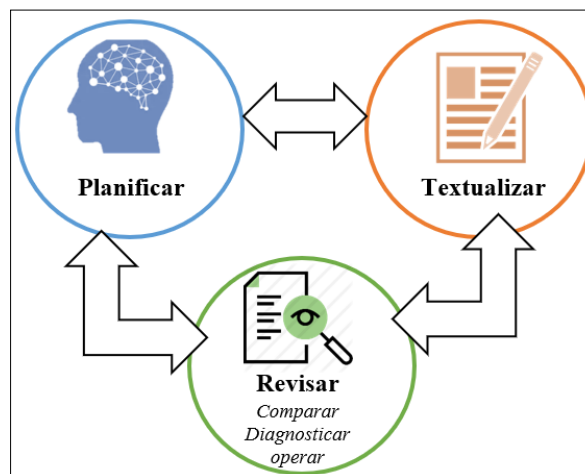
Según el *Diccionario de términos clave de ELE* esta destreza lingüística hace referencia a la producción del lenguaje escrito, también menciona que “se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc.” Así mismo, hace hincapié en que para desarrollar esta destreza seamos nativos o es necesario acompañarla de la lectura, puesto que es a través de lecturas adecuadas, que el aprendiente recibe un aducto o caudal lingüístico “rico en modelos, debidamente contextualizados, sobre las múltiples facetas de esta destreza: organización del texto, recursos de coherencia y cohesión, estilo, registro, léxico, estructuras gramaticales, etc.”

Cassany (2004) defiende la importancia de la expresión escrita al reconocer que si bien es cierto que esta destreza se tilda de compleja y poco útil para la vida diaria y que aparentemente es a la que menos tiempo se le dedica en el aprendizaje de español L2/LE, es innegable la relevancia que ha cobrado en el mundo actual no solo por el uso de las redes sociales y otras herramientas tecnológicas, cualquier persona que desee adquirir formación académica en algún momento deberá hacer uso de esta herramienta para recibir y apropiarse de los conocimientos o habilidades necesarias. Y, lo que, es más, este mismo autor menciona

que cualquier aprendiente que desee producir escritos en español eficazmente debe estar bien familiarizado con los criterios de *adecuación y coherencia pragmática al contexto, coherencia y cohesión semántica y gramatical, corrección normativa y variación expresiva*<sup>7</sup> ya que estos son los aspectos que se tiene en cuenta al momento de enseñar, corregir y evaluar la destreza escrita.

No caben dudas, la escritura es una destreza exigente desde el punto de vista mental. Las tareas que se deben efectuar para elaborar textos a la altura de la academia son de naturaleza intelectual, pues son el resultado de todo un proceso cognitivo como lo ilustra la figura a continuación:

**Figura 3. Proceso de composición escrita**



Fuente: Cassany, 2004, p.922

Los expertos concuerdan en que dicho proceso se da en tres grandes pasos, en los que a su vez tiene lugar subprocesos. Durante la *planificación*, se da la toma de conciencia de parámetros circunstanciales, la definición de objetivos y la gestación y organización de ideas; en la *textualización*, se escoge la forma lingüística más apropiada para denominar los conceptos y también las ideas a transmitir, en este paso también se procede a organizar las ideas en un discurso lineal y gramatical. Finalmente, en la revisión se incluye la evaluación del producto para determinar si cumple con los estándares dados o si se debe mejorar o reformular. Esta revisión puede hacerse primero comparando el material elaborado con las intenciones y expectativas, de encontrar algún desajuste entre estos dos planes, lo que vendría siendo el diagnóstico, se procede a buscar e implementar (operar) estrategias para la mejora. (Cassany, 2004, p.923).

Neira Martínez y Ferreira Cabrera (2011) complementan esta idea afirmando que:

---

<sup>7</sup> Un cuadro detallado sobre estos criterios de corrección y sus componentes puede ser consultado en La Expresión Escrita de Cassany (2004, p. 920).

“para escribir, el autor debe realizar distintas actividades de pensamiento superior, desde que se plantea la tarea en un contexto social determinado, hasta que termina su texto. En esta práctica influyen diversos factores que participan e interactúan en el desarrollo del discurso, lo cuales han sido descritos desde diferentes puntos de vista que confluyen en una idea común: la escritura es un proceso complejo y recursivo.” (p.144)

### **2.4.3 Didáctica de la enseñanza-aprendizaje de las destrezas escritas en la universidad.**

#### **2.4.3.1 Propuestas metodológicas.**

Como hemos mencionado antes, gracias al auge de investigaciones y estudio en torno al español con fines académicos, hoy contamos con diversas propuestas y enfoques metodológicos para abordar las destrezas escritas en la educación superior y teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación, es pertinente abordar algunas de ellas.

Empecemos con la propuesta de Carlino (2008) para trabajar la comprensión lectora en la universidad. Su experiencia personal como estudiante la hizo caer en cuenta en que a los alumnos se les hace muy tedioso leer textos académicos y también demasiado complicados de entender. Entre las causas de porque esto pasa, la autora identificó que la propia naturaleza de los artículos científicos (lentos de presuposiciones, tecnicismos e ideas implícitas; dirigidos a pares y no a aprendientes, sin un marco conceptual, que prepare e involucre al lector inexperto), hace que sea arduamente complejo seguir el hilo argumentativo y tanto más reflexionar en la información dada. También recordó agradecida cómo una docente les ayudó en su momento a desbrozar varios de estos libros, proporcionándoles algunas preguntas para cada uno de sus capítulos al tiempo que les brindaba una ayuda simple para saber qué buscar, un punto de vista para enfocar la lectura, un filtro para dejar ir detalles y poder comprender.

Así que ella misma años más tarde y en el papel de profesor, decidió hacer lo mismo por sus estudiantes y diseñó una serie de actividades de comprensión y producción escritas cuyo objetivo era contribuir a que los alumnos adquieran las prácticas discursivas que conforman la cultura de la disciplina enseñada. La intención de dichas actividades era ayudar los estudiantes a jerarquizar la información de los textos, asegurar la lectura y dar motivos para leer. Propuso un uso especial de las guías de estudio y de resúmenes sobre lo leído, y un proyecto de elegir qué leer para exponer. Las dos primeras eran actividades optativas cuya realización no es tenida en cuenta para la acreditación de la materia. La tercera en cambio era



una inusual modalidad de evaluación. La idea que subyace a su propuesta es no dejar solos a los alumnos frente a los textos, cuando en realidad necesitan embarcarse en la lectura y análisis de estos en tan necesaria compañía.

En lo que respecta específicamente a la escritura académica, Grabe y Kaplan (1996) proponen un modelo comunicativo del proceso de escritura, que incorpora componentes cognitivos, sociales y textuales. Los autores argumentan que el objetivo de proponer este modelo es proveer una forma de integrar lo que denominan las tres mayores consideraciones para una teoría de la escritura, que son: el procesamiento cognitivo del escritor, los recursos lingüísticos y textuales que participan de la tarea de escritura y los factores contextuales que modifican la naturaleza de la escritura.

Otro enfoque que se está adoptando respecto a la escritura es el de verla como un proceso colaborativo en el que participan, a su debido tiempo, el propio aprendiente, sus compañeros y el profesor, dejando de lado la mecánica en la que el alumno solo se limitaba a redactar y entregar un producto y por su parte el profesor solo tenía la función de corregir exhaustivamente. Un primer ejemplo es la técnica la propone Chimombo (1986) que consta en seleccionar frases con errores comunes de los alumnos y escribir cada una de ellas en una hoja de papel aparte, luego son distribuidas entre los alumnos para que en grupos comenten los errores y los corrijan, posteriormente se escriben frases corregidas en la pizarra y se mejoran entre todos. Un segundo ejemplo es la técnica planteada por Cassany, Luna y Sanz (1994) el cual se trata de una redacción colectiva entre profesor y alumnos, de modo que éstos tengan la oportunidad de seguir de cerca el proceso de composición y lo que en realidad está detrás de un producto: ensayo, error, corrección.

Aunque hemos comentado algunas propuestas que trabajan las destrezas escritas por separado, compartimos el pensar de Valverde (2014) quien sostiene que la enseñanza de las destrezas escritas debe avanzar paralelamente, dado que la lectura mejora la expresión escrita y ésta, a su vez, facilita la comprensión de la lectura. básica y va a la par con la escritura. Ambas actividades se complementan, porque sin un escrito no puede haber lectura.

#### **2.4.3.2 Actividades.**

A continuación, relacionaremos una serie de actividades comunicativas necesarias para llevar a cabo las tareas de comprensión y producción escrita en el contexto académico, es decir para un nivel B2 según el MCER, propuestas por Aguirre Beltrán (2009, pp.135-136):

### *Comprensión de lectura*

- Leer textos de extensión mediana y larga, con un cierto grado de complejidad (artículos de revistas especializadas, manuales, obras de consulta y referencia) relacionados con la especialidad para obtener información específica y comprender argumentos para la posterior redacción de un texto académico.
- Leer documentos administrativos (formularios, cartas, comunicaciones) para seguir las instrucciones y orientarse

### *Expresión escrita*

- Tomar apuntes en el transcurso de las clases, conferencias, seminarios y tutorías para usarlos como referencias futuras y en trabajos escritos.
- Completar formularios y cuestionarios relacionados con las disciplinas de la especialidad y sobre aspectos administrativos.
- Redactar textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con la especialidad, sintetizando información y exponiendo argumentos, de acuerdo con las convenciones de cada trabajo.
- Realizar exámenes sobre temas de la especialidad.
- Escribir monografías sobre el tema elegido de una de las disciplinas, de acuerdo con los criterios de redacción académica y características paratextuales.
- Redactar distintos tipos de cartas o escritos, con diversos fines, de acuerdo con la estructura, formato y rasgos convencionales.

### *Interacción escrita*

- Intercambiar mensajes, cuando la interacción oral sea inapropiada.
- Mantener comunicaciones por carta, correo electrónico, entre otros, para transmitir información sencilla a compañeros, profesores, personal administrativo y de servicios.
- Participar en conferencias por ordenador, teniendo en cuenta las características paratextuales.

### *Mediación oral y escrita*

- Resumir a un compañero de la misma nacionalidad lo esencial de un comentario o de un aviso en lengua materna.
- Parfrasear extractos de textos especializados.

## **2.4.3.3 Estrategias.**

### *De comprensión lectora.*

Acquaroni (2004) recopila una serie de estrategias orientadas a la comprensión de lectura en L2 que consideramos bastante prácticas en el caso de los estudiantes wayuu, y que relacionaremos a continuación:

- *Estrategia cognitiva de clarificación y verificación* como la utilización moderada y estrictamente necesaria de un diccionario monolingüe o releer y parafrasear el texto.
- *Estrategia cognitiva de inferencia extralingual*, que pueden ser la activación de los esquemas de contenido previos que el lector ya posee en relación con el tema derivado de su conocimiento del mundo, experiencias vitales y su bagaje cultural. Por otro lado, se puede estimular el uso de su repertorio léxico en la L2 para inferir y deducir el significado a partir del contexto o deducir el significado descomponiendo las palabras.
- *Estrategia metacognitiva de atención focalizada*, como actividades de prelectura que despierten la motivación del lector y que se involucre activamente en el proceso de comprensión, también puede ser diferenciar la información esencial de los ejemplos y detalles.

*De expresión escrita.*

Congjun (2005) propone una interesante compilación de estrategias de escritura que usan estudiantes con diversos antecedentes culturales y educativos que escriben inglés como L2. Esta propuesta nos pareció bastante interesante porque identificamos varias que pueden serle de mucha utilidad a los estudiantes wayuu, estas estrategias son:

- *Estrategia retóricas de formato*. Considerar el género discursivo y el tipo de texto para saber que estructura debe seguir y que lenguaje debe usar.
- *Estrategia metacognitiva de monitoreo*. Repasar el texto en busca de errores e identificarlos.
- *Estrategia cognitiva de revisión*. Hacer cambios en el borrador del texto luego de analizarlo, si encuentra algo que no le convence o cree que puede mejorar.
- *Estrategia comunicativa de anticipación*. Pensar en sus lectores potenciales y anticipar sus reacciones, intereses, necesidades, etc.
- *Estrategia socioafectiva de retroalimentación*. Apoyarse en profesores, compañeros de clases y amigos que puedan aportar opiniones y sugerencias si procede.

#### **2.4.3.4 Objetivos.**

En relación con las actividades y estrategias comunicativas en contextos académicos,

de los alumnos deberían ser capaces de:

#### *Comprensión de lectura*

- Leer con alto grado de independencia textos diversos de su especialidad, con distintas finalidades, y utilizar las fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva.
- Comprender la información global específica de textos extensos y complejos relacionados con las disciplinas de su especialidad, utilizando el diccionario monolingüe para confirmar la interpretación de la terminología y aplicando estrategias de lectura apropiadas.
- Comprender avisos, formularios, cartas y documentos administrativos, captando la información esencial sobre las advertencias y condiciones.
- Identificar rápidamente en fuentes muy especializadas (en físico o electrónicas) la información relevante sobre una amplia serie de temas de su especialidad con el fin de realizar una tarea específica.

#### *Expresión escrita*

- Escribir textos claros y bien estructurados sobre temas de su especialidad, sintetizando y evaluando la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, respetando las convenciones de redacción y de presentación de cada tipo de texto.
- Responder por escrito cuestionarios, pruebas específicas y exámenes en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Redactar reseñas y resúmenes de artículos de publicaciones especializadas y de las clases y conferencias, de acuerdo con los principios de competencia pragmática.

#### *Interacción escrita*

- Redactar cartas, mensajes y correos electrónicos relacionados con la vida académica para comunicarse con la administración, docentes o compañeros.

#### *Mediación oral y escrita*

- Parafrasear extractos de un artículo de especialidad.
- Anotar ideas clave de una conferencia o un escrito (Aguirre Beltrán, 2009, pp.139-141).

### **3. Metodología de la investigación**

#### **3.1 Introducción**

A fin de plantear una propuesta didáctica que realmente responda a las necesidades de la población en cuestión, optamos por llevar a cabo una investigación mixta tipo III, es decir, una investigación exploratoria con datos cuantitativos y análisis estadísticos tal como la definen Rocco, Bliss, Gallagher, y Pérez-Prado (2003). La anterior de decisión porque concordamos con Pereira (2011) y Creswell (2008) en que dicha metodología posibilita la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos con lo que se facilita el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos, así como mayor comprensión acerca del objeto de estudio gracias a la correcta integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo.

El alcance de esta investigación es exploratorio, el cual según indica Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), se realiza cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del que se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Tal y como revelaron la revisión de la literatura y el estado de la cuestión en el marco teórico, la enseñanza reglada de español académico a estudiantes universitarios indígenas que lo tienen como su segunda lengua apenas y ha sido objeto de estudio o interés.

En vista de lo anterior, optamos por hacer uso de todos los instrumentos posibles, según nuestras circunstancias para la recolección de datos, a saber: la observación participante, el cuestionario y la prueba diagnóstica. A continuación, procederemos a detallar el uso de dichas herramientas, así como los resultados obtenidos y el análisis de estos, aunque antes daremos una breve descripción de la población objeto de estudio.

#### **3.2 Descripción de la población y muestra**

Para la desarrollar la presente investigación, se contó con la colaboración de ciento dieciséis estudiantes wayuu, cuatro docentes y una representante del área administrativa de la Universidad de La Guajira. Los estudiantes encuestados y evaluados se encontraban cursando los últimos semestres de su carrera de pregrado y en su gran mayoría pertenecían a la facultad de Ciencias de la Educación. Por esta última razón, se optó por encuestar a cuatro docentes y un administrativo adscritos a dicha facultad y que, por lo tanto, tuvieron un mayor contacto con estos estudiantes encuestados tanto fuera como dentro del aula, durante el transcurso de sus estudios.

Como hemos mencionado anteriormente, esta investigación tuvo como escenario la Universidad de La Guajira, esta es una institución de educación superior colombiana de carácter público. Hay aproximadamente 14.000 estudiantes pertenecientes a esta institución y son, en su mayoría, jóvenes y adultos nacidos en la región y provenientes de un contexto socioeconómico medio- bajo afectados por altos índices de pobreza y desempleo, el abandono de estado y la baja calidad educativa. Entre esta población estudiantil, los pertenecientes a la etnia wayuu (cerca de 3.000) resultan ser quienes lidian con las condiciones más precarias, pues la gran mayoría vive en asentamientos indígenas ubicados en pueblos retirados que no cuentan con total cubrimiento de los servicios básicos (solo el 22% tiene cobertura total de energía; el 9,7% de acueducto; 7%, de alcantarillado; 6% de gas natural y el 2.1% internet), además del difícil acceso.

Una cantidad considerable de quienes optan por estudiar en busca de mejores oportunidades enfrenta además grandes dificultades en su vida académica. Tal como establecimos en el capítulo anterior, las destrezas escritas son las que prácticamente diferencian el español académico del general y el profesional al tener un peso importante por la naturaleza de la academia. Pero estos estudiantes llegan a la universidad con una educación primaria y secundaria deficiente pues no responde realmente a sus necesidades y contexto sociocultural. Por ejemplo, la cultura wayuu prioriza la oralidad y el sistema de escritura es algo relativamente nuevo (actualmente se siguen dando debates entre corrientes progresistas y puristas respecto a si se debe institucionalizar un sistema escrito para esta lengua o no) así que en sus hogares y comunidad las competencias lectoescritoras tienen una importancia casi nula, por lo que muchos niños y jóvenes que llegan a la escuela a recibir la misma formación con jóvenes que tienen español como L1 son quienes tienen los niveles más bajos de desempeño y son más propensos a desertar. Así pues, no es de extrañar que, quienes logran sacar su educación básica adelante y entran a la universidad, encuentren la vida universitaria particularmente difícil.

### **3.3 Instrumentos empleados para la recolección de datos**

#### **3.3.1 Observación participante.**

La observación es un método básico usado en la investigación, de hecho, constituye el primer paso del método científico debido a que es intrínseca de los seres humanos ya que a través de ella se puede aprender, describir, explicar, comprender y descubrir fenómenos objeto de inquietud. Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2000) agregan que a través de ella se

puede profundizar el conocimiento sobre el objeto de estudio al examinar gestos y acciones, entre otros. Así pues, para nosotros era apenas lógico valernos de esta herramienta. Por ende, para empezar a recolectar datos para la investigación, aprovechamos el hecho de que ya teníamos vinculación docente en la institución de educación superior en cuestión, conscientes de que esta cuenta con una considerable población estudiantil que tiene español como segunda lengua.

Nuestro papel activo y cooperador en la creación de la política de multilingüismo de la universidad y el ser miembros del comité académico que tenía entre otros deberes, el documentar e investigar la problemática que enfrentaban muchos estudiantes wayuu para graduarse por la falta del requisito de segunda lengua, fueron ventajosos para realizar durante un año una observación participante, consciente y sistemática para determinar el trasfondo de dicho problema. En este tiempo tuvimos la oportunidad de reunirnos con estudiantes y docentes wayuu, asistir el diseño, ampliación y evaluación de pruebas de suficiencia en wayuunaiki y español y observar algunas clases que se impartían en español, por supuesto. Cabe mencionar que debido a que las investigaciones relacionadas con los estudiantes universitarios indígenas y el español académico no están muy acotadas, la observación tuvo un carácter no estructurado y exploratorio. También fue semioculta ya que algunos de los participantes (los estudiantes, para ser exactos) desconocían nuestra presencia y sus fines.

### **3.3.2 Cuestionarios.**

Otro de los instrumentos empleados fue el cuestionario (ver anexos 1 y 2). Para Pérez (1991) el cuestionario consiste en “un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas” (p.116). En efecto, nuestro objetivo al utilizar esta herramienta era obtener un panorama más claro y completo sobre hasta qué punto afecta el desempeño de los estudiantes indígenas el no dominar el nivel de lengua que demanda la academia a lo largo de sus estudios y saber qué aspectos en concreto requieren atención urgente en pro de ayudarles a mejorar dicho desempeño. Además, la naturaleza de esta herramienta basada en cumplimentar datos y responder preguntas de forma íntima y confidencial nos permitiría obtener respuestas más sinceras y por ende datos más confiables. Decidimos entonces, aplicar dos cuestionarios, uno para los estudiantes y otro para los docentes.

Para los estudiantes, diseñamos un cuestionario que consta de 7 preguntas cerradas. Optamos por hacerlo lo más breve, sencillo y claro posible a fin de que sin importar el nivel de competencia lingüística, todos los encuestados pudieran comprender a cabalidad lo que se les preguntaba. Las 3 primeras se enfocaron en determinar desde qué etapa de su vida los estudiantes wayuu han tenido contacto con la lengua española, si recibieron educación formal al momento de aprenderla y cuál es su percepción personal respecto al nivel de dominio que tienen. Las otras preguntas se centraban en averiguar cuáles son sus necesidades de aprendizaje, enfocándonos sobre todo en los aspectos y destrezas que les causan mayor dificultad y en sus opiniones respecto a la enseñanza reglada del español como segunda lengua también hubo una pregunta que buscaba específicamente dar luces en lo que respecta al papel que, según perciben los estudiantes, juegan las destrezas escritas en su vida académica. El cuestionario fue aplicado de manera física el mismo día que se aplicaron las pruebas diagnósticas ya que al ser cumplimentado de manera voluntaria aprovechamos que habría una gran cantidad de estudiantes reunidos para hacer la prueba y así recolectar la mayor cantidad posible. Así, de los 116 estudiantes que realizaron la prueba diagnóstica ese día, 97 accedieron voluntariamente a realizar el cuestionario.

Por su parte, para los docentes optamos por diseñar un cuestionario virtual utilizando el programa *Google formularios*. También constó de 7 preguntas, pero con una combinación entre preguntas cerradas (de opinión) y abiertas (de filtro) para así obtener un cuadro más completo de su punto de vista. Algunas de esas preguntas coincidían con otras formuladas a los estudiantes para facilitar la triangulación y comparación de los datos obtenidos.

### **3.3.3 Prueba diagnóstica.**

El tercer y último instrumento empleado para la recolección de datos fue la prueba diagnóstica. La comisión internacional de Test (2014) define las pruebas como los métodos que (por medio de un conjunto de ítems tales como preguntas, estímulos o tareas desarrollados de forma estandarizada), se utilizan con el objetivo de mejorar los conocimientos científicos y la comprensión de ciertos fenómenos. La aplicación de este instrumento de investigación nos permitió tener un cuadro más completo sobre las verdaderas falencias y fuertes de los estudiantes wayuu en cuanto a sus destrezas comunicativas en español y así desarrollar una propuesta que respondiera a sus necesidades inmediatas.

La prueba (ver anexo 3) constó de cuatro sesiones, a fin de evaluar por separado la



compresión y producción escrita y la compresión y producción oral. El nivel de complejidad correspondía al B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) ya que este nivel define a un usuario independiente que:

Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones. (p. 26)

Además, es el nivel mínimo exigido por el Ministerio de Educación de Colombia para estudiantes universitarios de pregrado que tienen español como su segunda lengua y por ende el que exige la Universidad de La Guajira para otorgar el título. La prueba fue diseñada para que tuviera una duración de 2 horas y tuvo un segundo propósito además de recopilar datos para esta investigación, a saber, para los estudiantes que lo aprobaran serviría como certificación de nivel de lengua y así cumplirían con ese requisito de grado. Este arreglo se hizo con el fin de que los estudiantes dieran su mejor esfuerzo para realizarla y como solución *ad hoc* ante el estancamiento administrativo y académico que le impedía a cientos de estudiantes wayuu graduarse.

### **3.4 Análisis de datos y triangulación de resultados**

A continuación, presentaremos los resultados de la observación, los cuestionarios y la prueba diagnóstica, así como el análisis de estos. Cabe mencionar que nos enfocaremos en los resultados más relevantes.

Empecemos con la observación. Para llevarla a cabo, registramos durante 1 año lo observado y escuchado en clases, reuniones, y realización de exámenes de suficiencia en wayuunaiki y español en un diario de campo. Al final hicimos un reporte con los hallazgos y los más relevantes son los compartiremos a continuación:

- A pesar de que las leyes tanto nacionales como institucionales establecen la importancia de ofrecer cursos de español como segunda lengua y con fines académicos a los estudiantes pertenecientes a lenguas minoritarias. Esta necesidad ha sido pasada por alto durante los 40 años de existencia de la Universidad de La Guajira. Lo que es peor, parece haber un desconocimiento de los derechos fundamentales y los amparos legales

por parte de este colectivo lo que ha contribuido a que sus necesidades sean aún más ignoradas.

- Los docentes enfrentan muchas dificultades a la hora de dar las clases, hay poca participación, se atrasan en los contenidos y la calidad de los deberes como los ensayos, los reportes y las exposiciones es en general muy pobre. Esta situación por supuesto es frustrante tanto para docentes como para estudiantes y los primeros muchas veces optan por minimizar sus estándares e incluso “regalar” la nota desesperanzados.
- La deuda moral que siente la universidad por no proveer una oferta académica acorde a las necesidades de los estudiantes indígenas ha llevado en muchos casos al cuerpo administrativo aceptar implementar soluciones más bien rápidas y momentáneas que buscan permitir que algunos estudiantes se gradúen aunque esto signifique pasar por alto ciertos requisitos (como probar que es competente en una segunda lengua a nivel profesional y académico) y por ende sacrificar la calidad de la formación y del profesional en cuestión.
- Los debates en cuanto a la pérdida de identidad, la estigmatización y los prejuicios hacia las lenguas indígenas han jugado un papel importante en la discusión de hasta qué grado es viable promover el bilingüismo sin que implique la extinción a largo plazo de las lenguas minoritarias.
- Una cantidad considerable de estudiantes wayuu no son lo suficientemente competentes ni en su L1 (wayuunaiki) ni en su L2 (español), lo cual revela un desarrollo ineficiente ligado al bilingüismo y que por supuesto afecta la vida personal, académica y profesional de quien enfrenta esta situación.

Pasamos a los cuestionarios, para el que se aplicó a los docentes tuvimos las respuestas de 5 voluntarios, en el caso del aplicado a los estudiantes, aunque se contó con la participación de 97, tuvimos que descartar a 3 de ellos ya que no tenían el wayuunaiki como lengua materna, aunque si lo hablaban y lo entendían. Esto lo supimos gracias a que las preguntas 1 *¿Es el wayuunaiki su lengua materna?* y 2 *¿Como aprendió español?* nos sirvieron de filtro; de la pregunta 2 sin embargo, obtuvimos más información valiosa, ya que como muestra la figura 1, casi el 60% de los estudiantes aprendieron español en el contexto escolar superando en número a quienes lo aprendieron desde niños en el hogar junto con el wayuunaiki. Así las cosas, no podemos hablar de un bilingüismo generalizado en la etnia wayuu antes bien, la diglosia<sup>8</sup>

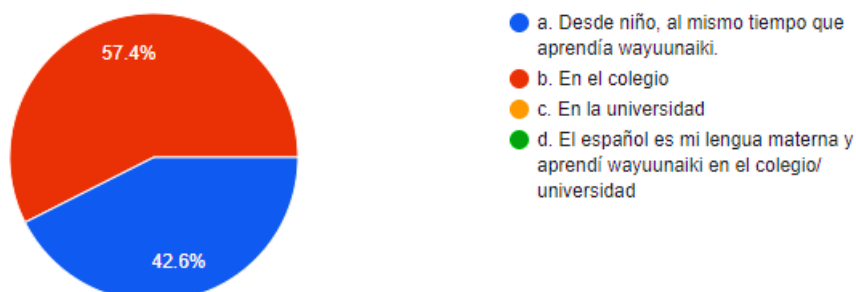
---

<sup>8</sup> Este término ha sido acuñado por la sociolingüística y busca definir una forma particular de bilingüismo que se da generalmente en poblaciones minoritarias con lenguas propias y que habitan en medio de un estado en el que

parece más presente. Más adelante comentaremos la relevancia de este punto en su vida académica.

Figura 1. Forma de adquisición del español

94 respuestas

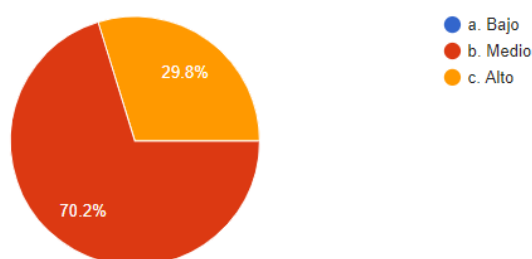


Fuente: Cuestionario para los estudiantes.

En las respuestas obtenidas para la pregunta 3 *¿Cuál considera que es su nivel de español?* notamos que el 70% de los estudiantes encuestados califica su nivel de competencia como medio (ver figura 2), lo cual en teoría es un nivel aceptable para valerse en la vida académica.

Figura 2. Nivel de español según la perspectiva de los encuestados.

94 respuestas



Fuente: Cuestionario para los estudiantes.

La pregunta 4, *marque los aspectos que considera le presentan mayor dificultad*, estaba orientada a conocer las destrezas y habilidades que suponen un mayor trabajo para los estudiantes a juicio de estos y de los docentes y medir el grado de conciencia que tienen ambas partes en lo que respecta a los puntos fuertes y débiles tras reflexionar en las actuaciones lingüísticas del alumnado. Según se puede observar en la figura 3, lo que resulta más problemático para los estudiantes es la gramática, seguido por la interacción oral con nativos y

---

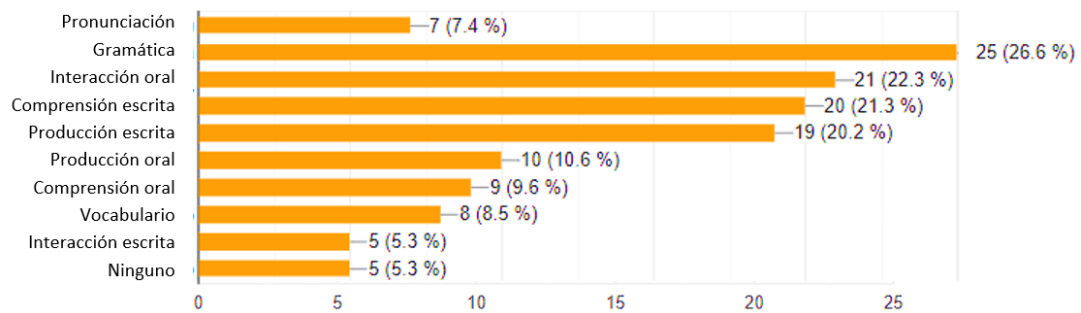
hay una lengua oficial hegemónica. Este concepto implica según Bigot (2007):

“una diferenciación funcional en el uso de las dos lenguas, la lengua minoritaria se utiliza en la comunicación intragrupal (familiar, comunitaria), mientras que la lengua oficial se utiliza en la comunicación intergrupala, es decir en los contactos de los miembros de las minorías con sectores de la sociedad hegemónica. Consecuentemente a la subalternidad social de las minorías, existe una relación asimétrica y desigual entre la lengua de la minoría, "dominada", en muchos casos de tradición oral, no normalizada, y la lengua hegemónica "dominante" prestigiada por la escritura, por su uso en el sistema educativo oficial y por sectores socialmente dominantes.” (p.69)

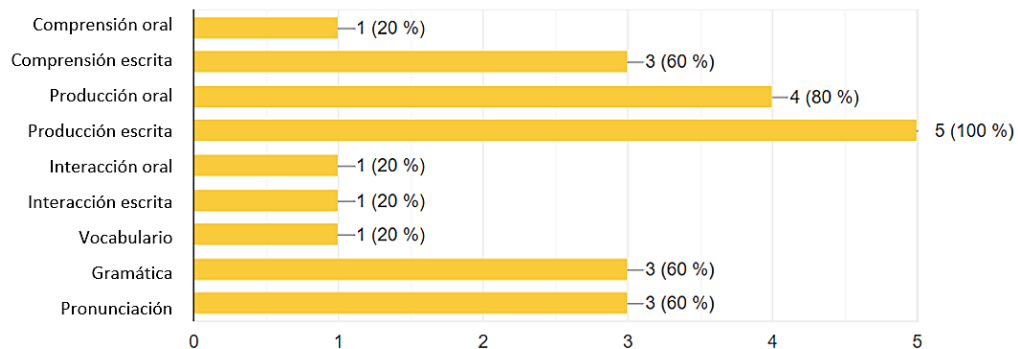
la comprensión y producción escrita. Sin embargo, para los profesores la producción escrita y oral son los aspectos más dificultosos seguidos por la comprensión escrita, la gramática y la pronunciación. Con todo, ambas partes coincidieron en que las destrezas escritas y la competencia gramatical son de las más problemáticas.

Figura 3. Aspectos problemáticos para los estudiantes wayuu.

94 respuestas



5 respuestas

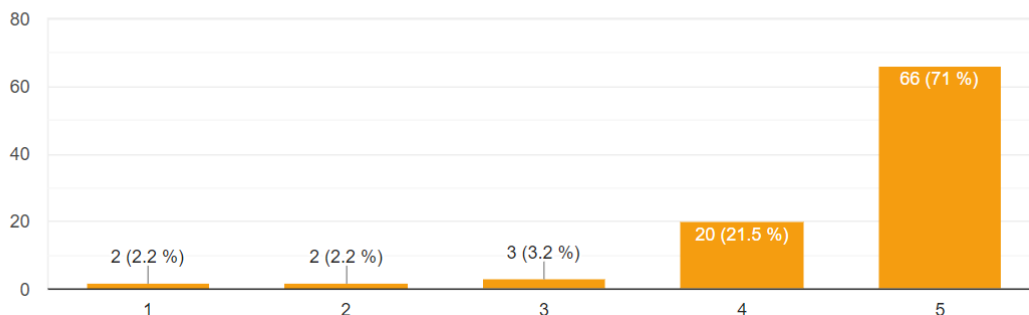


Fuente: Cuestionarios para los estudiantes y profesores

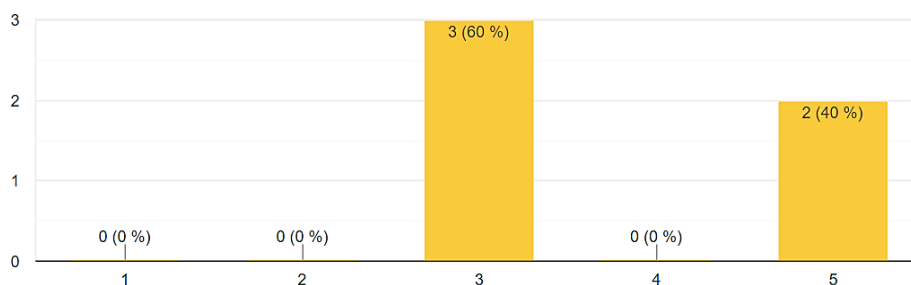
Por otro lado, en busca de saber cuánta relevancia tienen estas destrezas en la vida académica de los estudiantes wayuu, formulamos la pregunta 5 en la que los participantes tenían que valorar la importancia de estas en sus clases siendo 1 ninguna y 5 mucha. Tal y como se evidencia en la figura 4, el 66% de los estudiantes encuestados valoró el papel de estas destrezas con un 5 mientras y un 21.5% con un 4 por su parte y de manera relativamente sorprendente el 60% de los docentes valoró el papel de estas destrezas con un 3 aunque el 40% restante les otorgó un 5.

Figura 4. Importancia de las destrezas escritas en las clases.

93 respuestas



5 respuestas

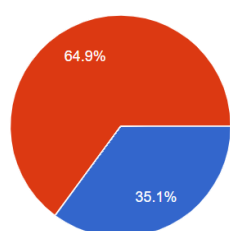


Fuente: Cuestionarios para los estudiantes y profesores.

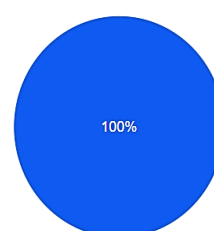
A la pregunta 6 ¿Cree que su nivel de español afecta su rendimiento académico? es digno de mención que casi el 65% de los encuestados respondió que sí lo cual contrasta un poco con el hecho de que consideren tener un nivel de competencia medio. Por su parte, los docentes encuestados estuvieron 100% de acuerdo.

Figura 5. Percepciones de si el nivel de español afecta el rendimiento académico.

94 respuestas



5 respuestas

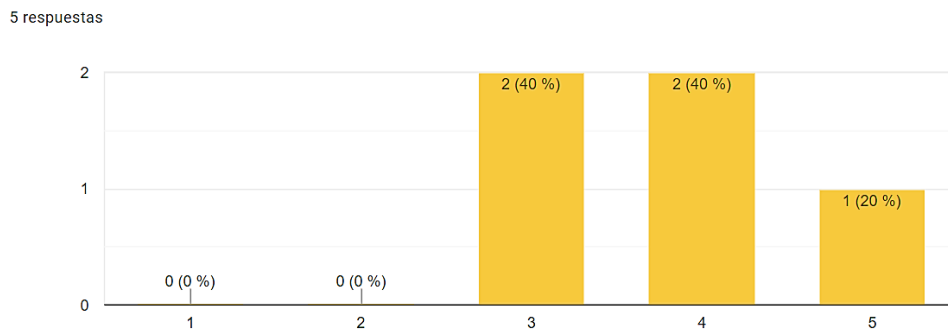


Fuente: Cuestionarios para estudiantes y profesores.

A los docentes se les pidió que valoraran que tanto afecta el nivel de español el rendimiento de sus estudiantes y que mencionaran de que formas. La figura 6 nos muestra que para ellos afecta de una manera importante y se nota a la hora de participar en clases, pues según mencionaron sucede muy poco, pues se cohiben y muchas veces sus aportes son descontextualizados o carentes de estructura formal y académica. Así mismo, comentaron que

les cuesta hacer deducciones e inferencias y, por otro lado, reconocen que se atrasan en el desarrollo de su plan de clases y terminan enfocándose más en definiciones que en el contenido.

Figura 6. Percepciones de cuanto afecta el nivel de español el rendimiento académico.



Fuente:

Cuestionario para profesores.

Finalmente, a la pregunta 7 *¿Considera necesario que se enseñe español como segunda lengua y/o con fines académicos en colegios y universidades a miembros de etnias indígenas?* Tal como se evidencia en la figura 7 tanto estudiantes como docentes reconocieron que sí lo es. De hecho, los docentes dieron ejemplos específicos de cómo influye entre los que destacan la dificultad para entender instrucciones, explicaciones y textos académicos, así como la baja calidad de los trabajos escritos.

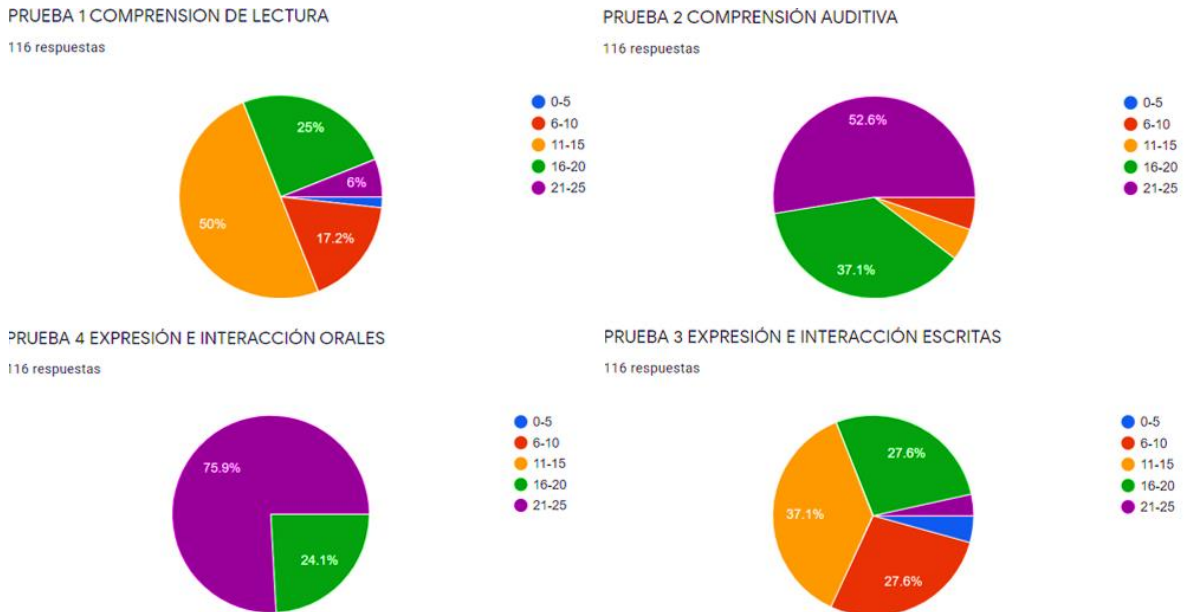
Figura 7. Necesidad de enseñar español como segunda lengua/ académico.



Fuente: Cuestionario para los estudiantes y profesores.

Por su parte, el examen diagnóstico puso de manifiesto que los estudiantes wayuu presentan grandes dificultades en las destrezas escritas. Tal como muestra la figura 8 es abismal la diferencia entre el desempeño que tuvieron en las destrezas orales, donde más del 50% de los estudiantes obtuvieron de 21 puntos en adelante de 25 puntos posibles, y en las escritas, donde su desempeño fue bastante regular; el 50% de los evaluados obtuvo entre 11 y 15 puntos mientras que en la producción escrita este porcentaje se ve reducido a 37.1% para el mismo rango de calificación.

Figura 8. Resultado de pruebas diagnósticas.



Fuente: Pruebas diagnósticas en competencias de español para los estudiantes.

Después de realizado el análisis exhaustivo de los datos recopilados gracias a la observación participante, los cuestionarios y la prueba diagnóstica, encontramos que:

- Tanto estudiantes como docentes y administrativos reconocen que las limitadas competencias comunicativas en español es una de las causas de su bajo rendimiento académico.
- La carencia de investigaciones y programas de formación en español académico, para estudiantes pertenecientes a etnias minoritarias que tengan español como L2, ha afectado durante décadas la calidad de la educación que se imparte a esta población y por ende su desarrollo profesional y personal lo cual resulta sorprende y preocupante en un país como Colombia, cuya población indígena corresponde a cerca de dos millones y que además está presente en casi todo el territorio nacional.
- Todos los miembros de la comunidad académica concuerdan en que es imperioso que los estudiantes indígenas wayuu, que en efecto tengan el *wayuunaiki* como primera lengua, reciban clases de español con fines académicos desde los inicios de su carrera, a fin de garantizar que la educación que reciban sea de calidad y minimizar los obstáculos que los ponen en desventaja respecto a sus otros compañeros.
- Aunque se deben trabajar todas las destrezas comunicativas, la mayor dificultad de los estudiantes indígenas wayuu estriba en la comprensión y producción escrita debido a la naturaleza de su L1, lo cual hace absolutamente necesario trabajar en propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo y/o mejora de las destrezas escritas.

#### 4. Propuesta didáctica

Para el diseño de la presente propuesta, nos hemos basado en las pautas que el MCER y el PCIC establecen para usuarios independientes (nivel B1-B2), los cuales según los descriptores del MCER, serán capaces de:

- (En el nivel B1) “Comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.” Y también de “producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.”
- (En el nivel B2) “Entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización”, así como de “producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.” (Consejo de Europa, 2002, p.26).

Aunque somos conscientes de que el ámbito académico requiere un nivel B2 como mínimo, la investigación reveló que la gran mayoría de los estudiantes wayuu tienen muchas falencias en cuanto a las destrezas y competencias propias del nivel B1 en lo que respecta a la comprensión lectora y la producción escrita. Por esta razón, nuestra propuesta también incluye ciertas actividades que buscan reforzar saberes propios de este nivel.

Los destinatarios de esta propuesta son jóvenes y adultos indígenas que tienen español como su segunda lengua y que tienen un mejor dominio de las destrezas orales que de las escritas. En este sentido, plantaremos un aprendizaje que se enfoque en la lectura y la escritura orientada a la comprensión y producción de textos académicos, aunque también se incluirán micro actividades de producción y comprensión oral, ya que la metodología que utilizaremos para el desarrollo de las destrezas escritas así lo demanda, también se incorporarán el uso de las TIC atendiendo a las competencias que los estudiantes tienen que manejar en esta época.

Nuestra meta será desarrollar y/o mejorar las competencias lingüísticas y pragmáticas puesto que son las más necesarias en el contexto académico donde los géneros discursivos y



tipología textual exigen una correcta identificación de los mismo junto con buen uso de conocimientos y destrezas sintácticas y léxicas especializadas, así como un correcto empleo del discurso, en el que se evidencien la coherencia y la cohesión. No obstante, las competencias sociolingüísticas también serán abordadas, entendiendo la importancia que tienen aspectos como la cortesía dentro del discurso académico.

Teniendo esto en cuenta, nos decantaremos por una metodología mixta cuya base principal será el *enfoque por tareas* que a su vez se fundamenta en los principios del enfoque comunicativo, el cual percibe la lectura como un recurso imprescindible para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa y aboga al uso de materiales auténticos que respondan a las necesidades e intereses reales del aprendiz (Acquaroni,2004) En cuanto a la escritura, este enfoque propone la práctica realista de la comunicación escrita a través del análisis inicial de textos auténticos a nivel lingüístico y el posterior desarrollo de prácticas controladas que resulten en la producción final de un texto real dirigido a un destinatario en un contexto específico (Cassany, 2004). Esta orientación didáctica la complementaremos con el enfoque *procesual* pues nuestra atención se centra en que los estudiantes desarrollen sus destrezas y se habitúen al proceso que demandan una lectura verdaderamente crítica y una escritura de calidad.

En este orden de ideas, se llevarán a cabo actividades y tareas que generen auténticos procesos de comunicación y que trabajen los aspectos formales de la lengua como la gramática y el léxico de forma interactiva. Dichas actividades se enmarcarán en el manejo de los géneros discursivos y los tipos de texto que los estudiantes wayuu se encuentran con mayor frecuencia al momento de desarrollar sus clases y actividades académicas, estos textos son: La carta formal, el correo electrónico formal, el resumen y los artículos de difusión científica. Por esto, las secuencias propuestas girarán en torno al análisis y/o elaboración de cada uno de estos textos. Con esto buscamos principalmente que los estudiantes se familiaricen su estructura, contenido, lenguaje y elaboración. No obstante, trabajaremos en simultáneo ciertos aspectos léxicos, pragmáticos y gramaticales característicos del lenguaje académico y que les representan dificultades a los estudiantes. Por otro lado, cabe mencionar que la reflexión, el análisis y los procesos de revisión y evaluación se llevarán a cabo tanto de manera individual como grupal constantemente en el desarrollo de las actividades, pues concordamos con los expertos en que las practicas colaborativas resultan en mayor provecho además de que responde al proceso tal y como se lleva a cabo en la vida real (Cassany, 2004).

## **Descripción de las secuencias didácticas**

### *Secuencia 1: La carta formal.*

Para esta primera secuencia se trabajará la redacción de cartas formales para hacer una solicitud, además de familiarizarse con el formato de este tipo de texto, los estudiantes también aprenderán el vocabulario de uso común en este medio como fórmulas para saludar y despedirse, así como el condicional de cortesía y los conectores justificativos, con lo que al final se espera que sean capaces de redactar este tipo de correspondencia apropiada y eficazmente.

### *Secuencia 2: El correo electrónico formal.*

En esta secuencia los estudiantes aprenderán a redactar y correo electrónico respetando las fórmulas y convenciones de una comunicación formal dentro de la universidad. Esta secuencia responde a la necesidad de los estudiantes de desarrollar competencias tecnológicas propias de nuestros tiempos. Incluirá el visionado y análisis de un video corto y el uso de sus dispositivos móviles o de la sala de computadores en caso de contar con una. Se trabajarán aspectos formales como la puntuación y ortografía. Otra actividad pilar de esta secuencia será un enfoque interesante del tratamiento del error.

### *Secuencia 3: El resumen.*

La última secuencia abarcará dos tipos de texto: el artículo y el resumen. El objetivo es que los estudiantes sean capaces de elaborar un resumen sobre un artículo que hayan leído y comprendido a cabalidad. Para esto, iniciaremos con la lectura crítica por etapas de un artículo sobre un tema actual; este podrá de ser de la libre elección (aunque se proporcionará un material de trabajo para quienes no deseen o no puedan buscar uno propio) y se continuará con la producción del texto también por etapas. Aquí nos centraremos en el desarrollo de estrategias de lectura y de escritura.

Estas secuencias se encuentran a la disposición para su consulta en el Anexo 4.

## 5. Conclusiones

La idea de desarrollar esta investigación surgió del compromiso moral que sentíamos de dar atención a las poblaciones minoritarias en Colombia (como la población wayuu) en lo que respecta a sus necesidades lingüísticas y educativas, además de aportar una ayuda pedagógica que les facilite la apropiación del español como su principal medio para recibir instrucción formal en los centros de educación superior. Por esto, primero nos planteamos el objetivo de delimitar el marco teórico para saber que tanto se ha tratado el tema y que podríamos aportar nosotros. La investigación mostró que Colombia es un país pluricultural y multilingüe en todo el sentido de la palabra; aunque se trate de minorías étnicas con lengua propia, estas corresponden a cerca de dos millones de personas que están dispersas en todo el territorio nacional y merecen que se le proteja el derecho al libre desarrollo de su cultura, y que en la misma medida se les garantice la integración al resto de la sociedad colombiana, por lo que la educación que reciben debe ser, como lo estipula la ley, bilingüe e intercultural.

Sin embargo, descubrimos con gran pesar que las herramientas y capacitación que se les dan a las minorías para adquirir una educación que responda a sus necesidades y derechos son escasas y limitadas. Un exhaustivo recuento del estado de la cuestión reveló que la enseñanza del español como segunda lengua a estas minorías no se lleva a cabo con el debido rigor y dedicación en las escuelas, tampoco se da la debida atención al desarrollo de las destrezas escritas que son tan fundamentales para el acceso al conocimiento.

La situación empeora cuando indagamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2 en la educación superior en Colombia, dado que se ha investigado muy poco al respecto. Se da por sentado que los estudiantes indígenas que ingresan a la universidad cuentan con las destrezas y habilidades necesarias para la vida académica, sin embargo, ese no es el caso. Este tipo de instrucción demanda el dominio de ciertas destrezas y habilidades, sin las cuales es sumamente complicado beneficiarse de las cátedras, tal como numerosas investigaciones sustentaron (Aguirre Beltrán, 2004; Velázquez-Bellot, 2004; Rodríguez-Piñero y García, 2009; Aguirre Beltrán, Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2012; Pastor Cesteros, 2014; Neira Martínez y Ferreira Cabrera, 2011).

En efecto, tal presunción solo deja como resultados estudiantes frustrados, que dudan de sus capacidades y como resultado vemos la deserción universitaria. Esto deja entrever que ya es tiempo de dejar de ver el problema de la lectura y escritura en la universidad como un

asunto que solo compete a los alumnos y que pase a convertirse en tema de ocupación institucional y nacional.

Ahora bien, cuando llevamos a cabo el segundo objetivo y aplicamos los instrumentos de investigación (observación y encuestas) para determinar las falencias y necesidades de los estudiantes universitarios wayuu en específico, confirmamos que tanto el cuerpo administrativo como el estudiantil y el docente son conscientes de que, en un considerable número de casos, el nivel de competencia en español de estos estudiantes no corresponde a las exigencias que trae consigo la vida universitaria, como la constante lectura de textos científicos o la producción de elaborados textos escritos, este hecho se hizo aún más evidente con los resultados de la prueba diagnóstica. Sin embargo, también notamos que para no ser no ser una fuente de desánimo para los estudiantes, muchos docentes y administrativos optan por “dejarlos pasar” así no hayan tenido un buen desempeño o por bajar el nivel de exigencia. No obstante, con esto en realidad no los están beneficiando, el ideal debe ser siempre el de apuntar a la adquisición del nivel exigido por el ámbito académico, es decir a la correcta alfabetización académica, haciendo uso de las metodologías y estrategias que existen.

Finalmente, al diseñar la propuesta y así cumplir con el resto de los objetivos propuestos, descubrimos la complejidad de elaborar materiales didácticos que responda a las necesidades tan particulares de la población indígena y su formación académica, lo cual fue una de nuestras más grandes limitantes junto con la imposibilidad de someter a prueba la eficacia y pertinencia de nuestro material didáctico antes de la culminación de este trabajo y así aportar datos más completos. Con todo, dejamos la propuesta a disposición de quien tenga a bien probarla, aunque esperamos hacerlo en un futuro nosotros mismo y así continuar con la exploración este campo de estudio que tanto interés nos despertó. Aún queda mucho por hacer en pro de mejorar la academia para todos y hacerla más incluyente y si desde los estudios de español como lengua extranjera o segunda lengua se puede hacer un aporte, ¿por qué no hacerlo? generaciones futuras sin duda lo agradecerán. Por ello, culminamos dando a conocer nuestro deseo de que este humilde aporte sea un punto de partida para abordar alguna de las líneas de investigación que surgieron mientras lo desarrollábamos. Estas son:

- Desde lo legal. Aunque las normas jurídicas de Colombia consideran la preservación de las lenguas maternas para los diferentes grupos étnicos, mientras se propende a una educación bilingüe, llevar estos preceptos legales al plano práctico supone una gran cantidad de acciones y garantías institucionales, y unas

implicaciones económicas y socioculturales que vale la pena mirar con detalle.

- Desde lo académico, con relación a la formación de profesorado. Hay una evidente necesidad de profesionalización de los maestros bilingües que ejercen en los centros educativos veredas, resguardos y asentamientos, haciendo énfasis en la interculturalidad, es decir la formación de profesionales en etnoeducación bilingüe.
- Desde lo sociocultural. El español ha sido impuesto en detrimento de las lenguas nativas y a través de prácticas descontextualizadas que evidencian la imposición de la lengua dominante (español) sobre la del estudiante indígena, así que vale la pena plantearse como brindarles a los estudiantes pertenecientes a dichas poblaciones una educación bilingüe que armonice con su identidad cultural y con las necesidades que trae consigo la globalización.
- Desde lo académico en lo que respecta a los estudiantes, la alfabetización académica, el conflicto especial que supone para estudiantes que reciben instrucción en una L2 en contextos de diglosia conflictiva y alto desequilibrio entre L1 y L2 y como abórdalo. Así mismo se podría indagar en que tan formalmente preparados están los estudiantes indígenas para una inserción académica en un centro de educación superior, teniendo en cuenta que la lengua de instrucción no es su lengua materna y como se les puede brindar la orientación y capacitación necesaria para que alcancen el nivel requerido.
- Desde la sociolingüística. Investigar a profundidad los fenómenos originados en las etnias indígenas y grupos minoritarios debido a las lenguas en contacto como el cambio de código, bilingüismo, diglosia y los conflictos interculturales.
- Desde lo pedagógico y didáctico, se recomienda el método AICLE, como propuesta metodológica para integrar el desarrollo profesional y solventar las necesidades lingüísticas de los estudiantes no nativos. Sería igual de pertinente aportar en la creación de más materiales, cursos, programas, centros de recursos virtuales y demás programas académicos diseñados específicamente para estudiantes no nativos y enfocados en trabajar las destrezas y competencias del español desde la educación básica hasta la superior.

## 6. Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. En J. Sánchez, & I. Santos (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores* (1a Ed. pp.943-964) Madrid: SGEL.
- Aguirre Beltrán, B. (1998). Enfoque, metodología y orientaciones didácticas en la enseñanza del español con fines específicos. *La enseñanza del español para fines específicos*. (pp. 5-29). Madrid: SGEL.
- Aguirre Beltrán, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En J. Sánchez, & I. Santos (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*. (1a Ed. pp.1107-1302). Madrid: SGEL.
- Aguirre Beltrán, B. (2009). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos: propuestas para el diseño curricular de cursos de español con fines específicos (ELEFE) en contextos académicos y profesionales*. (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid).
- Aguirre Beltrán, B., Sánchez Lobato, J., y Santos Gargallo, I. (2012). La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general. En S. Robles Ávila, J. Sánchez Lobato (Coords.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (p. 13-38). Málaga: Universidad de Málaga (UMA).
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Bigot, M. III (2007). Las situaciones de contacto lingüístico-cultural: Bilingüismo y diglosia. Diglosia. En M. Bigot (Ed.) *los aborígenes “qom” en Rosario: contacto lingüístico-cultural, bilingüismo, diglosia y vitalidad etnolingüística en grupos de aborígenes “qom” asentados en Rosario*. (1ª Ed. pp. 63-92). Rosario: UNR Editora- Universidad Nacional de Rosario.
- Bueno Lajusticia, M.ª R. (2003). Publicaciones en LFE por áreas temáticas entre 1985 y 2002. En M. L. Carrió Pastor (Coord.). *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada*. (vol. 2, pp. 201-210). Valencia: Asociación Española de Lingüística Aplicada/ Universidad Politécnica de Valencia.
- Bustamante, L. (2008) *El rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Colección Asoprudea. Recuperado el 5 de agosto de 2019 de [https://issuu.com/asoprudea/docs/coleccion\\_3](https://issuu.com/asoprudea/docs/coleccion_3)
- Camelo, S. (2011). *Diseño de material para el fortalecimiento de la comprensión lectora en niños indígenas Tikuna que aprenden español como segunda lengua*. (Memoria de Maestría. Jaen: Universidad de Jaen) Recuperado el 14 de diciembre de 2019 de

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8039a211-6c5e-4266-884c-4f84304ca4c2/2011-bv-12-29sandra-milena-pdf.pdf>

- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En *EDUCERE*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, Paula (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. En *Ámbito de Encuentros*, 2 (1), 47-67.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2004). La Expresión Escrita. En J. Sánchez, & I. Santos (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores*. (1a Ed. pp. 917-942). Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. En P. Salaburu y I. Ugarteburu (Eds.). *Espesialitateko Hizkerak Eta Terminologia III*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Cassany, D. (2008a). *Metodología para trabajar con géneros discursivos*. Recuperado el 13 de marzo de 2020 de <https://www.upf.edu/documents/2853238/0/UPVEuskera08.pdf/bbb387c4-4c00-4e02-a043-5e4f0139a1bf>
- CEELA, Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente (s.f.). Recuperado de <https://celee.uao.edu.co/category/escritura/#>
- Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (s.f.). Recuperado de [https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos?f\[0\]=field\\_categoria\\_escritura%3A9042#gsc.tab=0](https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos?f[0]=field_categoria_escritura%3A9042#gsc.tab=0)
- Centro de Recursos Académicos – ITESO (s.f.). Recuperado de <https://blogs.iteso.mx/recursosacademicos/recursos-academicos-escritura/>
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). Comprensión lectora. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 8 de agosto de 2019 de [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compreesionlectora.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreesionlectora.htm)
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). Enseñanza de la lengua para fines específicos. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 8 de agosto de 2019 de [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm)
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). Expresión escrita. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 8 de febrero de 2020

[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionescrita.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionescrita.htm)

Chimombo, M. (1986). Evaluating compositions with large classes. En *ELT Journal*, 40 (1), 20-26. Oxford: O. U. P.

Clark, M. (1972). *Hierarchical structure of comprehension skills* (No. 94). Acer Press

Colombi, M. (2001). El desarrollo del registro académico del español en estudiantes latinos en EE.UU. En *II Congreso Internacional de la Lengua Española: El español en la sociedad de la información*. Recuperado el 7 de marzo de 2020 de [http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/3\\_el\\_espanol\\_en\\_los\\_EEUU/colombi\\_m.htm](http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/colombi_m.htm)

Comisión Internacional de Test (2014). *El Uso de los Tests y otros Instrumentos de Evaluación en Investigación*. Recuperado el 12 de julio de 2019 de [https://www.intestcom.org/files/statement\\_using\\_tests\\_for\\_research\\_spanish.pdf](https://www.intestcom.org/files/statement_using_tests_for_research_spanish.pdf)

Congjun, M. (2005) A Taxonomy of ESL Writing Strategies. In *Proceedings Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*, 1-10. Recuperado el 10 de agosto de 2019 de <https://eprints.qut.edu.au/64/1/64.pdf>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Recuperado el 12 de julio de 2019 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

CREA, Centro de Recursos para la Escritura Académica del Tecnológico de Monterrey (s.f.). Géneros Discursivos. Recuperado el 10 de agosto de 2019 de <http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/planear/como/generos.htm>

CREA, Centro de Recursos para la Escritura Académica del Tecnológico de Monterrey (s.f.). Recuperado de <http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/homedoc.htm>

Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Presentación de Power Point]. University of Michigan. Recuperado el 12 de julio de 2019 de [sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell\\_lecture\\_slides.ppt](http://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt)

DANE (2019). Población indígena de Colombia: resultados del censo nacional de población y vivienda 2018. Recuperado el 5 de agosto de 2019 de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

DANE (2019a). Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera: resultados del censo nacional de población y vivienda 2018. Recuperado el 5 de agosto de 2019 de



<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf>

DANE (2019b). Población gitana o Rrom de Colombia: resultados del censo nacional de población y vivienda 2018. Recuperado el 10 de agosto de 2020 de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-gitana-rrom-2019.pdf>

Fajardo, I y Güetio, O. (2020). *Aprendizaje del español como segunda lengua en una escuela indígena nasa yuwe*. (Tesis de maestría. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.). Recuperado el 2 de junio de 2020 de [http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/12799/Aprendizaje\\_espa%C3%B1ol\\_segunda.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/12799/Aprendizaje_espa%C3%B1ol_segunda.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Felices Lago, Á. (2005). El español para fines específicos y su desarrollo en España durante la última década. IDEAS (FH-Heilbronn). *Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados 1*. Recuperado el 8 de octubre de 2019 de <http://www.ideas-heilbronn.org/artic.htm>.

Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gil del Moral, A. M.<sup>a</sup>. (2017). *Aprendizaje de español académico por alumnado de movilidad internacional en la Universidad de Alicante*. (Tesis doctoral. Universidad de Alicante, Alicante.). Recuperado el 2 de agosto de 2019 de <http://hdl.handle.net/10045/71345>

Gómez de Enterría, J. (2006). Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales. En A., Cestero (Ed.). *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes* (47-60). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.

González, P. (2014). ¿Cómo hacer un resumen? 6 pasos que son una gran ayuda. *Guioteca*. Recuperado el 5 de agosto de 2019 de <http://www.guioteca.com/educacion-para-ninos/como-hacer-un-resumen-6-pasos-que-son-unagran-ayuda/>

Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp. 13-28). Buenos Aires: Siglo XXI.

Hernández Meléndrez, E. (2006). *Cómo escribir una tesis*. Cuba: Escuela Nacional de Salud Pública-Sistema de Biblioteca de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Recuperado el 10 de agosto de 2019 de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3409>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (pp.90-91). México D.F.: McGraw-Hill. Recuperado 15 de julio de 2020 de <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Levinsohn, S. (1983). Enseñanza del castellano a los indígenas cuya lengua materna no es el español, 2(4), 8-20
- Montolío, E., (Dir.). (2014). *Manual de escritura académica y profesional, 2 vols*. Barcelona: Ariel.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (Eds.). 2016. *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Sarmiento: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Neira Martínez, A. y Ferreira Cabrera, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y lingüística* (24). 143-159. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112011000200008>
- Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos de la ONU en Colombia (s.f.). Afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros: quiénes son estos pueblos en Colombia. Recuperado el 5 de agosto de 2019 de [https://www.hchr.org.co/phocadownload/publicaciones/otras/Plegable\\_afros\\_raizales\\_palenqueros\\_WEB.pdf](https://www.hchr.org.co/phocadownload/publicaciones/otras/Plegable_afros_raizales_palenqueros_WEB.pdf)
- Palmer, N. (2005). Los elementos fundamentales de una reseña. Recuperado el 5 de agosto de 2019 de [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mcheca/GEOPATRIMONIO/COMOESC\\_RIBIRRESENA.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mcheca/GEOPATRIMONIO/COMOESC_RIBIRRESENA.pdf)
- Pandor, J. (2017). *Integración académica del alumnado estadounidense en la universidad española: el choque lingüístico y cultural*. (Tesis doctoral) Universidad de Alicante, Alicante.
- Pastor Cesteros, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *MarcoELE*, 2. Recuperado el 5 de octubre de 2019 de [www.marcoele.com/num/2/index.html](http://www.marcoele.com/num/2/index.html)
- Pastor Cesteros, S. (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. En *Testi e Linguaggi* (págs. 71-88). Salerno: Università degli Studi di Salerno. Recuperado el 2 de agosto de 2019 de

- [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48776/1/2010\\_Pastor\\_Testi-e-linguaggi.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48776/1/2010_Pastor_Testi-e-linguaggi.pdf)
- Pastor Cesteros, S. (2014). Aprendizaje por contenidos a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior (ESLES): un puente entre la lengua y el conocimiento. En *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages 1*, (1). 15–30.
- Pastor Cesteros, S., (Coord.) (2016). Español académico e inmersión universitaria del alumnado extranjero de la Universidad de Alicante. En J. D. Álvarez, M. T. Tortosa y N. Pellín (Eds.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, (pp. 1737–1749). Alicante: ICE Universidad de Alicante
- Pastor Cesteros, S. (2017). Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de segundas lenguas. Panorama actual y líneas de investigación. En *Investigaciones actuales en Lingüística. Vol. I: Sobre la lingüística y sus disciplinas*. M.<sup>a</sup> E. Olímpio e I. Penadés (Eds.). (pp.175–194). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Pastor Cesteros, S. y Ferreira Cabrera, A. (2018). El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías. En *Journal of Spanish Language Teaching*, 5 (2). 91-101. Recuperado el 10 de agosto de 2019 de <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538306>
- Perea, F., (Coord.). (2013). *Comunicar en la universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29. Recuperado el 15 de julio de 2019 de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. Madrid: UNED
- Prat, J. y Peña, A. (2015). *Manual de escritura académica*. Madrid: Paraninfo.
- Regueiro, M. y Sáez, D. (2015). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29. Recuperado el 15 de julio de 2019 de [https://www.academia.edu/2688702/Taking\\_the\\_Next\\_Step\\_Mixed\\_Methods\\_Taking\\_the\\_Next\\_Step\\_Mixed\\_Methods\\_Research\\_in\\_Organizational\\_Systems\\_Research\\_in\\_Organizational\\_Systems](https://www.academia.edu/2688702/Taking_the_Next_Step_Mixed_Methods_Taking_the_Next_Step_Mixed_Methods_Research_in_Organizational_Systems_Research_in_Organizational_Systems)
- Romero Loaiza, F. (s.f.). *La Educación Indígena en Colombia: Referentes conceptuales*

- y *sociohistóricos*. Recuperado el 5 de agosto de 2019 de [http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5314/7666/8661/la\\_educacion\\_indigena\\_en\\_Colombia.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5314/7666/8661/la_educacion_indigena_en_Colombia.pdf)
- Simmonds, C. (2010). *Jóvenes indígenas en la educación superior: claves para una propuesta intercultural* (Tesis de Maestría. Manizales: Universidad de Manizales) Recuperado el 10 de agosto de 2019 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130314064355/SimmondsMunoz.pdf>
- Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. New York: Cambridge University Press.
- Tolchinsky, L. y R. Simó. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Trillos, M. (2002). Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales. Bogotá: Universidad del Atlántico, Instituto Caro y Cuervo.
- UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). Ensayo: Guía para su elaboración. Recuperado el 5 de agosto de 2019 de <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf>
- Universidad Sergio Arboleda. (2002). La reseña crítica. Recuperado el 5 de agosto de 2019 de [https://dfelg.ua.es/coloquio-teatro-miradas-cruzadas/doc/resena\\_critica.pdf](https://dfelg.ua.es/coloquio-teatro-miradas-cruzadas/doc/resena_critica.pdf)
- Uribe, P. (2016). *Los géneros discursivos en situación de escritura académica*. (Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado el 10 de agosto de 2019 de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400469/pug1de1.pdf?sequence=1>
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1 (1). 71-104.
- Varó, C., Paredes, M. y Escoriza, L. (2012). *Usos y normas de la comunicación escrita*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Vargas, A. (2013). La reseña. En A. Vargas, *Escribir en la Universidad*, (pp. 111- 114). Cali: Programa editorial Universidad del Valle.
- Vázquez, G. (Coord.). (2001). *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen
- Vázquez, G. (Ed). (2001a). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (2004) La enseñanza del español con fines académicos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores*. (1ª Ed. pp. 1129-1148). Madrid: SGEL.

Vázquez, G. (Coord.). (2005) *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2006). Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea. En *III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos -Utrecht, noviembre de 2006*. (pp. 132-144). Madrid: Secretaría General Técnica de Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 2 de noviembre de 2019 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/03/cvc\\_ciefe\\_03\\_0013.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0013.pdf)

Velázquez-Bellot, A. (2004). Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2. Recuperado el 10 de agosto de 2019 de [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_16Velazquez.pdf?documentId=0901e72b80e06a67](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_16Velazquez.pdf?documentId=0901e72b80e06a67)

Villalba, F. y Hernández, M. (2004). Español como segunda lengua en contextos escolares. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (Dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. (1ª Ed. pp. 1225-1258). Madrid: SGEL.

## 7. Anexos

### Anexo 1- Cuestionario para estudiantes universitarios wayuu

*Este cuestionario forma parte de una investigación enmarcada en los estudios del español como lengua extranjera/ segunda lengua y tiene como fin recolectar información para conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje de español en la institución y en la comunidad en general. Sus respuestas son importantes. Por favor, responda a las preguntas con la mayor sinceridad posible.*

*Cabe mencionar que su participación es totalmente voluntaria y las respuestas son completamente anónimas, así que no se dispondrá de ningún dato que pueda identificarle. En cualquier caso, la información se tratará de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales, y los datos extraídos serán utilizados exclusivamente con fines académicos.*

*Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, puede consultar en cualquier momento a la investigadora a través del e-mail: pifajardo@uniguajira.edu.co*

*¡Muchas gracias por su colaboración!*

**1. ¿Es el wayuunaiki su lengua materna?**

Sí	No
----	----

**2. ¿Como aprendió español?**

- Desde niño, al mismo tiempo que aprendía wayuunaiki.
- En el colegio
- En la universidad
- El español es mi lengua materna y aprendí wayuunaiki en el colegio/universidad

**3. Considera tener un nivel de español....**

Bajo	Medio	Alto
------	-------	------

**4. Marque los aspectos que, desde su punto de vista, le presentan mayor dificultad. (puede escoger más de uno)**

- Comprensión oral (escuchar y entender conversaciones, programas de radio y televisión, clases, conferencias, etc.)
- Comprensión escrita (leer y entender instrucciones, artículos, libros, etc.)
- Producción oral (exposiciones, lectura en voz alta, actuaciones, etc.)
- Producción escrita (tomar apuntes en clase, escribir ensayos, informes, carteleras, etc.)
- Interacción oral (conversar con un nativo en ambientes formales e informales, participar en debates, discusiones, entrevistas, intercambiar información, etc.)
- Interacción escrita (mensajes, cartas, notas, formularios)
- Vocabulario
- Gramática
- Pronunciación
- Otro(s):

---

**5. ¿Qué tanta importancia tiene la lectura y escritura en español en sus clases? Escoja del 1 a 5 siendo 1 ninguna y 5 mucha.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**6. ¿Cree que su nivel de español afecta su rendimiento académico?**

Sí	No
----	----

**7. A su juicio, ¿es necesario que se enseñe español de manera formal en colegios y universidades a miembros de etnias indígenas?**

Sí	No
----	----

## Anexo 2- Cuestionario para profesores y respuestas a preguntas 2 y 7

(Disponible en <https://forms.gle/2wccG8y2wbdZR1NJA>)

Este cuestionario forma parte de una investigación enmarcada en los estudios del español como lengua extranjera/ segunda lengua y tiene como fin recolectar información para conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje de español en la institución y en la comunidad en general. Sus respuestas son importantes. Por favor, responda a las preguntas con la mayor sinceridad posible.

Cabe mencionar que su participación es totalmente voluntaria y las respuestas son completamente anónimas, así que no se dispondrá de ningún dato que pueda identificarle. En cualquier caso, la información se tratará de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales, y los datos extraídos serán utilizados exclusivamente con fines académicos.

Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, puede consultar en cualquier momento a la investigadora a través del e-mail: [pifajardo@uniguajira.edu.co](mailto:pifajardo@uniguajira.edu.co)

¡Muchas gracias por su colaboración!

### \*Obligatorio

1. ¿Cree que el nivel de español de sus estudiantes wayúu afecta su rendimiento académico? \*

Sí

No

2. En caso de haber contestado «Sí» a la anterior pregunta podría mencionar ¿Cómo? (p. ej. La calidad de sus trabajos no es tan buena como debería, no entienden del todo las explicaciones, etc.) \*

Tu respuesta

4. A su juicio ¿considera necesario que se enseñe español de manera formal en colegios y universidades a miembros de etnias indígenas? \*

Sí

No

5. ¿Qué tanta importancia tienen la lectura y la escritura en español en las clases que usted imparte? escoja del 1 al 5 siendo 1 ninguna y 5 mucha. \*

1

2

3

4

5

3. Marque los aspectos que considera le presentan mayor dificultad a sus estudiantes wayuu (puede escoger más de uno) \*

Comprensión oral (escuchar y entender conversaciones, programas de radio y televisión, clases, conferencias, etc.)

Comprensión escrita (leer y entender instrucciones, artículos, libros, etc.)

Producción oral (exposiciones, lectura en voz alta, actuaciones, etc.)

Producción escrita (tomar apuntes en clase, escribir ensayos, informes, carteleras, etc.)

Interacción oral (conversar con un nativo en ambientes formales e informales, participar en debates, discusiones, entrevistas, intercambiar información, etc.)

Interacción escrita (mensajes, cartas, notas, formularios)

Vocabulario

Gramática

Pronunciación

Otros: \_\_\_\_\_

6. ¿Qué tanto dificulta su labor docente el que muchos de sus estudiantes wayúu no tengan las competencias comunicativas en español necesarias para la vida académica? Escoja del 1 a 5 siendo 1 muy poco y 5 mucho \*

1

2

3

4

5

7. Si en la pregunta anterior escogió entre 3 y 5 por favor, mencione algunos aspectos puntuales de cómo se ve afectada su labor docente (p. ej. se atrasa en el contenido que debe cubrir, no participan en clases, etc.) \*

Texto de respuesta largo

2. En caso de haber contestado «Si» a la anterior pregunta podría mencionar ¿Cómo? (p. ej. La calidad de sus trabajos no es tan buena como debería, no entienden del todo las explicaciones, etc.)

5 respuestas

Dificulta la comprensión y el desarrollo de otras competencias de orden superior.

Normalmente las clases se enseñan en español y muy pocos docentes en algunos casos ninguno maneja el wayunaiki para hacerse entender de la manera más sencilla y clara y lo dificulta el desarrollo óptimo de las competencias académicas de los estudiantes wayuu que no hablan o entienden fluidamente el español.

No entienden del todo las explicaciones de temas relacionados con su perfil profesional escogido. Y se les dificulta la lectura a nivel literal, inferencial y sobretodo a nivel crítico.

Algunas veces tiene dificultad para escribir textos complejos.

Porque su nivel de apropiación del lenguaje no es el adecuado para el desarrollo de temáticas académicas más profundas y complejas, lo cual limita su entendimiento y el aprendizaje.

7. Si en la pregunta anterior escogió entre 3 y 5 por favor, mencione algunos aspectos puntuales de cómo se ve afectada su labor docente (p. ej. se atrasa en el contenido que debe cubrir, no participan en clases, etc.)

5 respuestas

Poca participación, aportes descontextualizados.

Se toma más tiempo para explicar concepto.

No participan mucho en clase

Se atrasan los contenidos pragmáticos al tratar de enfatizar en lo sintáctico.

Muchos sienten condición al cambiar la enseñanza de su comunidad por la que se imparte en un colegio de la ciudad.

Son lentos en el desarrollo del pensamiento crítico

La comprensión inferencial, del significado del contenido, se les vuelve altamente complicada. Por tal motivo su participación en clase no es muy activa ni acertiva con sus intervenciones. Y el resultado es una alta mortandad académica y deserción del claustro universitario.

Los estudiantes aunque son buenos se cohiben de participar y ser más activos en sus procesos

Se les dificulta entender las explicaciones, las lecturas académicas y expresar su ideas con confianza y formalidad.

## Anexo 3- Prueba diagnóstica



### PRUEBA DE COMPETENCIAS EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA NIVEL B2

Universidad de La Guajira  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Centro de Lenguas

## PRUEBA 1



## Comprensión de Lectura

Pág. | 1

### TAREA I

Usted va a leer un texto sobre un tema de actualidad: el agua que consumimos en casa. Después, debe contestar a las preguntas (1-6). Seleccione la respuesta correcta (A / B / C). Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

### LA CALIDAD DEL AGUA DOMÉSTICA

Incluir agua mineral en la compra parece ser una buena idea. El agua del grifo, aunque segura, puede resultar de no muy buena calidad y repercutir en nuestra salud.

Incolora, inodora e insípida, esta es la descripción del agua. Pero lo cierto es que ni siquiera el agua mineral cumple tales características, y mucho menos el agua doméstica. La calidad del agua del grifo es un tema controvertido. Las alcaldías y demás organismos oficiales se encargan de recoger, potabilizar y abastecer de agua corriente a los habitantes de un municipio, apta para diversos usos (beber, cocinar, ducharse, regar...). La seguridad está garantizada, o por lo menos la exigida por las normativas estatales y autonómicas establecidas, pero eso no significa que su calidad no sea, en algunos casos, deficiente.



#### De dónde proviene

Atrás han quedado los tiempos en los que podía beberse el agua directamente de ríos y lagos. En la actualidad, el agua doméstica proviene fundamentalmente de fuentes superficiales, cerca de un 73%; de aguas subterráneas en un 23%, y un 4% se obtiene por otros procedimientos, como la desalación.

#### Su calidad en el origen

La calidad del agua de origen es determinante en la del agua resultante, y este es un problema de España ya que, por lo general, el agua que se potabiliza es de baja calidad en origen. La contaminación de ríos y capas freáticas debido a la filtración de sustancias industriales, detergentes, etc., está perjudicando al débil sistema biológico que es el agua. Los expertos insisten en señalar que mejorar el estado de las aguas de origen es una de las acciones que deben llevarse a cabo para garantizar un agua doméstica saludable que, consecuentemente, deberá tratarse menos antes de suministrarse a la red pública.

#### Las redes de distribución

Los depósitos y tuberías por los que pasa el agua, su composición y estado, son otros factores influyentes en la calidad del agua. Las redes de distribución suelen ser complejas (sobre todo en grandes ciudades), están mejor o peor conservadas y elaboradas, con materiales muy diversos que pueden afectar a la composición del agua. Además, en estas extensas redes pueden desarrollarse ecosistemas subacuáticos en los que viven bacterias. Para eliminar los posibles organismos que viven en ellas, las aguas son tratadas con aditivos desinfectantes



Seguimos en  
**Academia y Proyección Social**

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Riohacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P.B.X 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co



UNIGUAJIRA  
TODOS POR LA  
EXCELENCIA  
Y CALIDAD





como el cloro o el ozono, pero los organismos mutan, crean resistencias, y cada vez hay que utilizar más cloro. Además, estos agentes usados para descontaminar el agua pueden atacar a las paredes de las conducciones que la transportan, reaccionando de un modo, en ocasiones aún no estudiado ni sus consecuencias.

#### Sustancias desinfectantes

Otro tema que puede desanimarnos a optar por el grifo como abastecedor de agua corriente es el efecto, a largo plazo, que pueden causar las sustancias presentes en el agua, ya sea para potabilizarla o porque se encuentra ya en las aguas de origen. Estos efectos a largo plazo no han sido analizados.

Pág. | 2

(Adaptado de Salud y Vida, España)

- 1. El texto dice que el agua que usamos normalmente en casa...**
  - A. se debe complementar siempre con agua embotellada.
  - B. es incluso mejor de lo que establecen las normas al respecto.
  - C. no siempre tiene la calidad deseable para garantizar la salud.
- 2. Según el texto, las instituciones responsables del tema del agua...**
  - A. dan abundante información sobre su calidad.
  - B. hacen todo lo posible por mejorar la calidad de su tratamiento.
  - C. se ocupan de todo el proceso desde el origen hasta el grifo.
- 3. El texto nos informa de que la calidad del agua de origen...**
  - A. tiene relación con la proporción de las fuentes de agua.
  - B. influye decisivamente en la calidad del agua corriente.
  - C. es el principal problema del abastecimiento en España.
- 4. El autor del texto dice que el agua de origen no tiene la calidad deseable porque...**
  - A. se filtran en el agua subterránea sustancias industriales.
  - B. no se realiza una desalación de suficiente calidad.
  - C. los proyectos de mejora del agua de origen han fracasado.
- 5. Por lo que dice el texto, la composición del agua que llega a las casas...**
  - A. influye en la fragilidad del sistema biológico que es el agua.
  - B. se ve determinada también por los materiales de los conductos de transporte.
  - C. se ve purificada también durante el proceso de distribución.
- 6. Según el texto, en la distribución del agua...**
  - A. los agentes desinfectantes pueden afectar a las tuberías.
  - B. proliferan los cultivos de bacterias y microorganismos.
  - C. se dan procesos de mutación de organismos que no están estudiados.



Seguimos en  
**Academia y Proyección Social**

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Richacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P B X 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co



UNIGUAJIRA  
TODOS EN LA  
EXCELENCIA  
Y CALIDAD



Lea el texto y rellene los huecos (7-19) con la opción correcta (A / B / C). Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

### Vicente va a París

Pág. | 3



Vicente Holgado tuvo que aplazar su luna de miel por culpa de los negocios. La misma tarde de la boda, su jefe le comunicó que **7** \_\_\_\_\_ que viajar al día siguiente a París para cerrar un acuerdo importante en el que él mismo había trabajado durante los últimos meses. En otras circunstancias **8** \_\_\_\_\_, pero la empresa atravesaba una situación difícil y no le pareció prudente, a pesar de la oposición de la mujer, escatimar su colaboración en esos momentos. Serían dos días, tres **9** \_\_\_\_\_ mucho, y luego podrían hacer las cosas tal y como habían previsto.

La discusión con su mujer le provocó **10** \_\_\_\_\_ desasosiego del que todavía no había podido liberarse cuando llegó a París. **11** \_\_\_\_\_, en el avión había estado imaginando una serie de desastres que acababan con su existencia conyugal, apenas comenzada. Se fue directamente al hotel y antes de quitarse la chaqueta habló por teléfono con ella, **12** \_\_\_\_\_ se mostró distante y fría. Holgado tuvo la impresión de que no le **13** \_\_\_\_\_ nunca ese incidente y esa idea ensombreció aún más su ánimo. Deshizo la maleta con el gesto de quien realiza una autopsia y guardó la ropa interior y las camisas en los cajones del armario **14** \_\_\_\_\_ uno vacío, según su costumbre. Después se sentó en el borde de la cama e intentó repasar la estrategia adecuada para la reunión con los colegas franceses.

Pero **15** \_\_\_\_\_ pensar se puso a contar los cajones del armario, cuya puerta había quedado abierta. Los contó en todas las direcciones posibles, de dos en dos, de tres en tres, **16** \_\_\_\_\_ siempre a resultados idénticos. Sabía que esta manía de contar era un mecanismo obsesivo que se disparaba en él cuando se encontraba **17** \_\_\_\_\_ el peso de una premonición, pero **18** \_\_\_\_\_ conocimiento no le servía para enfrentarse a la angustia de otro modo. Faltaban dos horas para la reunión y pensó que si se entretenía aún diez o quince minutos realizando esas absurdas operaciones aritméticas se tranquilizaría **19** \_\_\_\_\_ suficiente para poder preparar su intervención.

En esto, al contar por enésima vez los cajones de abajo hacia arriba, le salió un cajón de menos [...]

(Adaptado de *Ella imagina*, Juan José Millás, Ed. Alfaguara)

- |                        |                    |               |
|------------------------|--------------------|---------------|
| 7. A. tuvo             | B. tendría         | C. tuviera    |
| 8. A. se habría negado | B. se negara       | C. se negaría |
| 9. A. cuanto           | B. a lo            | C. como       |
| 10. A. un              | B. algún           | C. el         |
| 11. A. Así y todo      | B. Por descontento | C. Además     |
| 12. A. cual            | B. quien           | C. que        |



Seguimos en  
**Academia y Proyección Social**

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Flechacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P.BX 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co

NIVEL B2

- |                        |                 |                    |
|------------------------|-----------------|--------------------|
| 13. A. perdonaba       | B. perdonaría   | C. perdonara       |
| 14. A. dejando         | B. dejado       | C. habiendo dejado |
| 15. A. en lugar de     | B. a la vez que | C. al punto de     |
| 16. A. una vez llegado | B. al llegar    | C. llegando        |
| 17. A. ante            | B. bajo         | C. con             |
| 18. A. este            | B. tal          | C. cualquier       |
| 19. A. tan             | B. el           | C. lo              |

Pág. | 4

PRUEBA 2



Comprensión Auditiva

TAREA I

Usted va a escuchar a cinco personas que dan consejos para dormir mejor. Escuchará a cada persona dos veces. Seleccione el enunciado (A-H) que corresponde al tema del que habla cada persona (20-24). Hay ocho enunciados incluido el ejemplo. Seleccione solamente cinco. Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

Ahora escuche el ejemplo:

**Ejemplo:** Lorenzo (Persona 0) La opción correcta es el enunciado E.

Tiene 30 segundos para leer los enunciados.

ENUNCIADOS	
A.	No revisar el teléfono antes de dormir.
B.	Se constante.
C.	Acostumbra tu reloj interno.
D.	Establecer límites en tu vida social.
E.	Poner las responsabilidades en primer lugar.
F.	No dejes todas tus tareas para la noche.
G.	Toma el control de tu horario.
H.	Se proactivo.

	PERSONA	ENUNCIADO
	Lorenzo (persona 0)	E
20.	María	
21.	Vicent	
22.	Beily	
23.	Rebeca	
24.	Yulitza	



Seguimos en  
**Academia y Proyección Social**

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Riohacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P B X 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co



UNIGUAJIRA  
TODOS POR LA  
EXCELENCIA  
Y CALIDAD





PRUEBA DE COMPETENCIAS EN  
ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA  
NIVEL B2  
TAREA 2

Universidad de La Guajira  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Centro de Lenguas

*Usted va a escuchar a un hombre hablar sobre porque es bueno desconectarse de las nuevas tecnologías. Escuchará la audición dos veces. Después debe contestar a las preguntas (25-29). Seleccione la opción correcta (A / B / C). Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.*

Tiene 30 segundos para leer las preguntas.

Pág. | 5

**25. En la audición, Mario comenta que...**

- A. es difícil no usar tecnología una vez creas el hábito.
- B. es fácil cortar de raíz el uso del celular.
- C. se puede estar bien sin revisar el correo o las redes sociales todos los días.

**26. Mario menciona que si no estamos activos en las redes sociales...**

- A. dejaríamos de ser interesantes.
- B. nos asustaríamos.
- C. nuestros seres queridos se preocupan.

**27. Mario cree que en su caso desconectarse le haría bien porque...**

- A. le genera mucho estrés estar enterado de todo al instante.
- B. desarrolló una adicción a mantenerse conectado.
- C. lo que pasa en el mundo le parece preocupante.

**28. Mario piensa que para poder desconectarse uno debe...**

- A. Tomar la decisión y buscar los momentos
- B. Aprovechar los momentos en que no nos llegan llamadas o mensajes.
- C. Dejar de usar el celular por mucho tiempo.

**29. Mario considera que los latinoamericanos...**

- A. No establecen límites claros entre la vida laboral y la vida personal.
- B. aprovechan el tiempo libre para disfrutar de su familia o de sus pasatiempos.
- C. usan el tiempo libre para descansar



Seguimos en  
**Academia y Proyección Social**

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Fichacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P B X 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co



## PRUEBA 3



## Expresión e Interacción Escritas

Pág. | 6

### TAREA

Redacte un breve texto de opinión sobre el contenido del siguiente artículo, el cual usted leido en una revista de actualidad.

#### ¿Plan académico presencial o a distancia?

Los planes académicos presenciales han sido de los más frecuentes en la historia de la educación formal en la que los alumnos se reúnen con un profesor y un programa diseñado antes de llevarlo al aula. Este esquema ofrece una serie de ventajas, tanto en el método de enseñanza como en el lugar de aprendizaje, que pueden hacer única tu experiencia académica. Como características principales se destacan lo cercano que está el profesor y la capacidad de tener un diálogo en el momento y la obligación de ir a clase y quedarse allí tanto física como mentalmente durante algunas horas.



Por otro lado, el esquema a distancia es una excelente opción para quienes no pueden asistir a las clases porque físicamente el estudiante y la institución se encuentran en lugares geográficos distintos o porque otras responsabilidades, como el trabajo o la familia, no se lo permiten. Una característica importante que puedes considerar si debes elegir entre el sistema presencial o a distancia es tu método de estudio. El esquema a distancia necesita de mucha organización personal para hacer las lecturas y realizar las tareas sin la presencia física de un maestro.

Actualmente son muchas las instituciones que adaptan sus programas y materiales didácticos a los dos esquemas, de manera que podemos realizar un plan académico formal y certificado en el área de conocimiento que nos interese.

*Adaptado de <http://formacion.universiablogs.net/2018/06/24/%C2%BFpresencial-o-a-distancia/>*

En le texto que va a redactar deberá:

- explicar la diferencia entre los dos esquemas.
- indicar cuál de los dos esquemas es más beneficioso para el alumno.
- comentar cuál se ajusta más a sus propias necesidades.
- elaborar una opinión personal sobre el tema.

Número de palabras: entre 150 y 180



Seguimos en  
**Academia y Proyección Social**

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Riohacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P B X 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co

PRUEBA 4



Expresión  
e Interacción Orales

TAREA

Debe hablar durante 2 o 3 minutos de las ventajas e inconvenientes de una serie de soluciones que se proponen para un determinado problema. Después, conversará con el entrevistador sobre el tema.

Tiempo Total: 4-5 minutos.



Beneficios y Peligros de Internet

Internet es un medio de comunicación que ofrece innumerables ventajas en este mundo globalizado. Sin embargo, presenta también numerosos problemas e inconvenientes que, en ocasiones, derivan en lamentables consecuencias.

Expertos sobre internet se han reunido para denunciar los principales problemas y discutir algunas medidas que ayuden a remediarlos.

Lea las propuestas recogidas y explique las ventajas e inconvenientes de, como mínimo, cuatro de ellas.

Después de su exposición, conversará con el entrevistador sobre el tema y las propuestas.

En su exposición debe especificar:

- Por qué le parece buena o mala solución esa propuesta.
- Qué inconvenientes puede tener, a quien beneficia y a quien perjudica.
- Si puede ocasionar otros problemas
- Si añadiría o cambiaría algo de alguna propuesta.

se debería fomentar el acceso a internet en los países menos desarrollados para impedir la distancia digital y favorecer su progreso. Computadores básicos y baratos, acceso publico y gratuito pueden ser algunas de las soluciones.

habría que controlar y vigilar mas las redes sociales para evitar los ataques a la privacidad, los abusos y el acoso. los niños y jóvenes tienen que estar protegidos de los peligros de la red.

Sería conveniente establecer normas en el uso de la publicidad, que es excesiva e interfiere en los contenidos. Habría también que mejorar la calidad de acceso a la Red y bajar los precios, que son muy altos.

sería deseable que se ofreciera más seguridad en los pagos con tarjeta en la red. Además habría que tener mas control y prevención ante los virus.

Yo crearía leyes para preservar el derecho a la propiedad intelectual. Los contenidos culturales como la música, la prensa, la literatura... tienen que pagarse. La cultura está en peligro si se toleran los contenidos piratas.

Creo que habría que dejar las cosas como están. Nadie puede impedir que los usuarios compartan los contenidos en la red. Esto permite la democratización de los contenidos culturales.

Seguimos en  
Academia y Proyección Social

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Riohacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P B X 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co

Nombre \_\_\_\_\_ Cédula \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_ Pág. | 8

**PRUEBA 1**  Comprensión de Lectura

- |                |                 |                 |
|----------------|-----------------|-----------------|
| <b>TAREA 1</b> | <b>TAREA 2</b>  |                 |
| 1. (A) (B) (C) | 7. (A) (B) (C)  | 13. (A) (B) (C) |
| 2. (A) (B) (C) | 8. (A) (B) (C)  | 14. (A) (B) (C) |
| 3. (A) (B) (C) | 9. (A) (B) (C)  | 15. (A) (B) (C) |
| 4. (A) (B) (C) | 10. (A) (B) (C) | 16. (A) (B) (C) |
| 5. (A) (B) (C) | 11. (A) (B) (C) | 17. (A) (B) (C) |
| 6. (A) (B) (C) | 12. (A) (B) (C) | 18. (A) (B) (C) |
|                |                 | 19. (A) (B) (C) |

**PRUEBA 2**  Comprensión Auditiva

- |                                     |                 |
|-------------------------------------|-----------------|
| <b>TAREA 1</b>                      | <b>TAREA 2</b>  |
| 20. (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H) | 25. (A) (B) (C) |
| 21. (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H) | 26. (A) (B) (C) |
| 22. (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H) | 27. (A) (B) (C) |
| 23. (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H) | 28. (A) (B) (C) |
| 24. (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H) | 29. (A) (B) (C) |

**PRUEBA 3**  Expresión e Interacción Escritas

Criterios	Puntos
Desarrollo de ideas en párrafos acordes a la instrucción.	
Extensión correcta (150-180) tono y registro apropiados.	
Buen uso de conectores y signos de puntuación, ortografía	
Coherencia y cohesión.	

**PRUEBA 4**  Expresión e Interacción Orales

Criterios	Puntos
Desarrollo de ideas de acuerdo a la instrucción.	
Coherencia y cohesión.	
Fluidez	
Corrección gramatical	
Alcance del léxico.	

Competencias	Puntos
Comprensión de Lectura	/25
Comprensión Auditiva	/25
Expresión e Interacción Escritas	/25
Expresión e Interacción Orales	/25
<b>Total</b>	<b>/100</b>

Nota cuantitativa	Nota cualitativa



Seguimos en  
**Academia y Proyección Social**

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Riohacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P B X 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co



UNIGUAJIRA  
TODOS CON  
EXCELENCIA  
Y CALIDAD







## Anexo 4- Pautas de aplicación para l prueba diagnóstica



PRUEBA DE COMPETENCIAS EN  
ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA  
NIVEL B2  
CONOCIENDO LA PRUEBA

Universidad de La Guajira  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Centro de Lenguas

**TIEMPO TOTAL: 2 horas reloj**, distribuidas de la siguiente manera

**PRUEBA 1 COMPRENSIÓN DE LECTURA 40 min**

**Tarea 1** Texto informativo. 6 preguntas de opción múltiple a) b) c).

**¿Qué se evalúa?** Que comprende las ideas principales y la información concreta de textos informativos más o menos complejos.

**Tarea 2** Textos literarios o históricos. Completar 14 huecos del texto. 3 opciones (gramática).

**¿Qué se evalúa?** Que es capaz de identificar estructuras gramaticales para completar un texto largo más o menos complejo.

**PRUEBA 2 COMPRENSIÓN AUDITIVA 15 min**

**Tarea 1** 6 monólogos con consejos, valoraciones o anécdotas. Relacionar enunciados con textos.

**¿Qué se evalúa?** Que es capaz de entender la idea principal de monólogos o conversaciones breves.

**Tarea 2** Monólogo. 6 preguntas de opción múltiple a) b) c).

**¿Qué se evalúa?** Que sabe reconocer información concreta y detallada, y que sabe interpretar y sacar consecuencias en monólogos o conversaciones extensas.

**PRUEBA 3 EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS 40 min**

Texto formal a partir de un artículo de un blog o una reseña

**¿Qué se evalúa?** Que es capaz de escribir un texto en el que valora, opina y argumenta a partir de otro texto.

**PRUEBA 4 EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES 15 min (10 de preparación + 5 de desarrollo)**

Valorar ventajas y desventajas de una propuesta.

**¿Qué se evalúa?** Que sabe valorar ventajas y desventajas de propuestas para resolver una situación, así como intercambiar opiniones acerca de dicho tema.

### SUGERENCIA DE REALIZACIÓN

1. **Prueba de Comprensión auditiva.** Empezar con esta prueba para que así todos los estudiantes puedan disponer de tiempo para realizar lo demás. **No olvide reproducir el ejemplo**
2. **Prueba de expresión y producción oral.** Una vez terminada la prueba de comprensión auditiva se le da a todo el grupo 10 minutos (cronometrados) para prepararse para la parte oral. **Es necesario entregarles a los estudiantes una hoja para realizar anotaciones;** Una vez acabados los 10 minutos se empiezan a llamar a los estudiantes en orden aleatorio para que se dirijan a los entrevistadores. Mientras algunos están siendo evaluados los demás van realizando las pruebas de lectura y escritura.



Seguimos en  
**Academia y Proyección Social**

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Fisohacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P B X 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co



3. Una vez terminadas las dos horas, se les retirará a los estudiantes restantes el cuadernillo y hoja de respuestas, sin importar si ha sido o no entrevistado. A los que falten por ser entrevistados se les recolectará su hoja de respuestas a parte y se les pedirá que esperen dentro del aula su turno.
4. Se debe recalcar a los estudiantes que deben de tener mucho cuidado con su hoja de respuestas, pues no se les proporcionará otra. Así mismo, que deben marcarla a lápiz o lapicero NEGRO, NUNCA en otro color pues los profesores utilizaran tintas de otros colores y no se quiere dar lugar a malentendidos.

**RESPUESTAS**

Competencia	Tarea	No. Pregunta	Clave
Comprensión de Lectura	Tarea 1	1	C
		2	C
		3	B
		4	A
		5	B
		6	A
	Tarea 2	7	B
		8	A
		9	C
		10	A
		11	C
		12	C
		13	B
		14	A
		15	A
		16	C
		17	B
		18	B
		19	C
Comprensión Auditiva	Tarea 1	20	F
		21	G
		22	C
		23	D
	Tarea 2	24	A
		25	A
		26	C
		27	B
		28	B
		29	A



Seguimos en  
**Academia y Proyección Social**

Kilómetro 5 Vía a Maicao (fichacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P B X 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co

## PRUEBA 3



## Expresión e Interacción Escritas

### TAREA

Redacte un breve texto de opinión sobre el contenido del siguiente artículo, el cual usted leido en una revista de actualidad.

#### ¿Plan académico presencial o a distancia?

Los planes académicos presenciales han sido de los más frecuentes en la historia de la educación formal en la que los alumnos se reúnen con un profesor y un programa diseñado antes de llevarlo al aula. Este esquema ofrece una serie de ventajas, tanto en el método de enseñanza como en el lugar de aprendizaje, que pueden hacer única tu experiencia académica. Como características principales se destacan lo cercano que está el profesor y la capacidad de tener un diálogo en el momento y la obligación de ir a clase y quedarse allí tanto física como mentalmente durante algunas horas.



Por otro lado, el esquema a distancia es una excelente opción para quienes no pueden asistir a las clases porque físicamente el estudiante y la institución se encuentran en lugares geográficos distintos o porque otras responsabilidades, como el trabajo o la familia, no se lo permiten. Una característica importante que puedes considerar si debes elegir entre el sistema presencial o a distancia es tu método de estudio. El esquema a distancia necesita de mucha organización personal para hacer las lecturas y realizar las tareas sin la presencia física de un maestro.

Actualmente son muchas las instituciones que adaptan sus programas y materiales didácticos a los dos esquemas, de manera que podemos realizar un plan académico formal y certificado en el área de conocimiento que nos interese.

Adaptado de <http://formacion.universiablogs.net/2018/06/24/%C2%BFpresencial-o-a-distancia/>

En el texto que va a redactar deberá:

- explicar la diferencia entre los dos esquemas.
- indicar cuál de los dos esquemas es más beneficioso para el alumno.
- comentar cuál se ajusta más a sus propias necesidades.
- elaborar una opinión personal sobre el tema.

Criterios	Puntos
Desarrollo de ideas en párrafos acordes a la instrucción.	5
Extensión correcta (150-180) tono y registro apropiados.	5
Buen uso de conectores y signos de puntuación, ortografía	5
Coherencia y cohesión.	5

Número de palabras: entre 150 y 180



Seguimos en  
**Academia y Proyección Social**

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Riohacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P B X 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co



UNIGUAJIRA  
TODOS CON  
EXCELENCIA  
Y CALIDAD



## PRUEBA 4



## Expresión e Interacción Orales

### TAREA

Debe hablar durante 2 o 3 minutos de las ventajas e inconvenientes de una serie de soluciones que se proponen para un determinado problema. Después, conversará con el entrevistador sobre el tema.

Tiempo Total: 4-5 minutos.



### Beneficios y Peligros de Internet

Internet es un medio de comunicación que ofrece innumerables ventajas en este mundo globalizado. Sin embargo, presenta también numerosos problemas e inconvenientes que, en ocasiones, derivan en lamentables consecuencias.

Expertos sobre internet se han reunido para denunciar los principales problemas y discutir algunas medidas que ayuden a remediarlos.

Lea las propuestas recogidas y explique las ventajas e inconvenientes de, como mínimo, cuatro de ellas.

Después de su exposición, conversará con el entrevistador sobre el tema y las propuestas.

En su exposición debe especificar:

- Por qué le parece buena o mala solución esa propuesta.
- Qué inconvenientes puede tener, a quien beneficia y a quien perjudica.
- Si puede ocasionar otros problemas
- Si añadiría o cambiaría algo de alguna propuesta.

se debería fomentar el acceso a internet en los países menos desarrollados para impedir la distancia digital y favorecer su progreso. Computadores básicos y baratos, acceso público y gratuito pueden ser algunas de las soluciones.

habría que controlar y vigilar mas las redes sociales para evitar los ataques a la privacidad, los abusos y el acoso. Los niños y jóvenes tienen que estar protegidos de los peligros de la red.

Sería conveniente establecer normas en el uso de la publicidad, que es excesiva e interfiere en los contenidos. Habría también que mejorar la calidad de acceso a la Red y bajar los precios, que son muy altos.

sería deseable que se ofreciera más seguridad en los pagos con tarjeta en la red. Además habría que tener mas control y prevención ante los virus.

Yo crearía leyes para preservar el derecho a la propiedad intelectual. Los contenidos culturales como la música, la prensa, la literatura... tienen que pagarse. La cultura está en peligro si se toleran los contenidos piratas.

Creo que habría que dejar las cosas como están. Nadie puede impedir que los usuarios compartan los contenidos en la red. Esto permite la democratización de los contenidos culturales.

Academia y Proyección Social

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Riohacha - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P B X 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co

**Exposición:** yo estoy de acuerdo con la propuesta de establecer normas en el uso de la publicidad porque...

**Conversación:** cuando el estudiante termine su monólogo (2 o 3 minutos), el entrevistador le hará algunas preguntas sobre el tema durante otros dos minutos.

**Ejemplos de preguntas del entrevistador:**

- **Sobre las propuestas:** ¿Está de acuerdo con todas las propuestas? ¿Eliminaría o añadiría alguna?
- **Sobre su realidad:** ¿Considera que en Colombia hay problemas en el uso del internet? ¿Cuáles son los mas notables o importantes? ¿se han tomado o se tomaran medidas para resolverlos? ¿Cuáles?
- **Sobre sus opiniones:** ¿Cuáles cree que son las ventajas y desventajas de Internet? ¿cree que puede ocasionar dependencia, adicción o depresiones en algunas personas? ¿Qué actividades se dejan de hacer por el uso de Internet? ¿Qué haría respecto a este tema si fuera médico, político o si tuviera hijos?

Crterios	Puntos
Desarrollo de ideas de acuerdo con la instrucción.	5
Coherencia y cohesión.	5
Fluidez	5
Corrección gramatical	5
Alcance del léxico.	5

**Desarrollo de ideas de acuerdo con la instrucción.** Expresa sus opiniones, describe las situaciones planteadas con claridad y desarrolla sus ideas aportando detalles relevantes y resaltando los aspectos significativos.

**Coherencia y cohesión.** Muestra un discurso coherente y cohesionado, con un uso apropiado y variado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión; Conversa con facilidad y destreza, utilizando sin esfuerzo aparente los recursos lingüísticos apropiados y siguiendo con naturalidad los turnos de palabra.


**Fluidez** Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una capacidad de expresión notables, incluso en períodos más largos y complejos. Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y estructura. Su pronunciación es claramente inteligible, aunque puede que su acento resulte evidente, y utiliza variaciones de entonación para expresar matices de significado o su actitud hacia lo que dice.

**Corrección gramatical.** Muestra un alto control gramatical; comete escasos errores sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase que en ocasiones corrige y que no provocan la incomprensión.


**Alcance del léxico.** Tiene un buen dominio de un amplio repertorio lingüístico que le permite elegir una formulación para expresarse con claridad sobre cualquier tema sin necesidad de restringir lo que quiere decir, aunque a veces cometa alguna imprecisión.



LO COMPLETAN LOS ESTUDIANTES

**PRUEBA 1**  **Comprensión de Lectura** 1-6 =2 pts c/u  
7-19 1 pnt c/u

TAREA 1	TAREA 2
1. (A) (B) (C)	7. (A) (B) (C)
2. (A) (B) (C)	8. (A) (B) (C)
3. (A) (B) (C)	9. (A) (B) (C)
4. (A) (B) (C)	10. (A) (B) (C)
5. (A) (B) (C)	11. (A) (B) (C)
6. (A) (B) (C)	12. (A) (B) (C)
	13. (A) (B) (C)
	14. (A) (B) (C)
	15. (A) (B) (C)
	16. (A) (B) (C)
	17. (A) (B) (C)
	18. (A) (B) (C)
	19. (A) (B) (C)

**PRUEBA 2**  **Comprensión Auditiva** 2.5 pts c/u

TAREA 1	TAREA 2
20. (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H)	25. (A) (B) (C)
21. (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H)	26. (A) (B) (C)
22. (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H)	27. (A) (B) (C)
23. (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H)	28. (A) (B) (C)
24. (A) (B) (C) (D) (E) (F) (G) (H)	29. (A) (B) (C)

LO COMPLETAN LOS PROFESORES \*en lo posible con un lapicero de tinta diferente al negro.

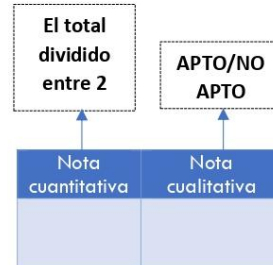
**PRUEBA 3**  **Expresión e Interacción Escritas** 5 pts c/u

**PRUEBA 4**  **Expresión e Interacción Orales** 5 pts c/u

Criterios	Puntos
Desarrollo de ideas en párrafos acordes a la instrucción.	
Extensión correcta (150-180) tono y registro apropiados.	
Buen uso de conectores y signos de puntuación, ortografía	
Coherencia y cohesión.	

Criterios	Puntos
Desarrollo de ideas de acuerdo con la instrucción.	
Coherencia y cohesión.	
Fluidez	
Corrección gramatical	
Alcance del léxico.	

Competencias	Puntos
Comprensión de Lectura	/25
Comprensión Auditiva	/25
Expresión e Interacción Escritas	/25
Expresión e Interacción Orales	/25
<b>Total</b>	<b>/100</b>



SE APRUEBA CON 70 = 3.5



Seguimos en  
**Academia y Proyección Social**

Kilómetro 5 Vía a Maicao (Riachica - La Guajira).  
www.uniguajira.edu.co - P Bx 7282729 - Ext: 261  
E-mail: idiomas@uniguajira.edu.co



UNIGUAJIRA  
TODOS POR LA  
EXCELENCIA  
Y LA CALIDAD



ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS

# ESTILO ACADÉMICO



*secuencias didácticas para desarrollar las destrezas  
escritas de estudiantes universitarios wayuu que  
tiene español como segunda lengua*

**PAULA FAJARDO**

# LA CARTA FORMAL

Hay muchas situaciones en las que tendrás que escribir una carta para la universidad, por ello te daré algunos consejos que te serán de gran ayuda para evitar errores comunes y con la ayuda de algunos te enseñare cómo redactarla correctamente.

## ANTES DE EMPEZAR



Como estudiante ¿Alguna vez has tenido que presentar una solicitud a la universidad o a algún profesor? ¿Por qué motivo has tenido que hacerlo? Discute las respuestas con otro compañero.

I.

## ENTRANDO EN MATERIA



IA. Dales un vistazo rápido a las cartas ¿Cuál carta es formal? ¿Cuál es informal? Escribe tu respuesta en la parte superior de cada una de ellas.

Bogotá, 8 de junio de 2019

Doctor  
Carlos Arturo Mendieta  
Decano de la Facultad de Ingeniería Industrial  
Universidad Nacional

**Asunto:** Solicitud cambio de programa.

Cordial saludo,

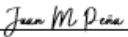
Yo, Juan Mauricio Peña Sánchez, identificado con el documento de identidad 15.553.597, estudiante de 5 semestre de Ingeniería Industrial, solicito el cambio de carrera de Ingeniería Industrial a Ingeniería de sistemas para el semestre 2019-II.

Deseo hacer este cambio por razones personales y profesionales. Como podrán observar en mis calificaciones, tengo un promedio académico mayor a 4.5, lo cual me permite realizar el cambio sin ningún problema. También solicito que me homologuen todas las asignaturas que ya he cursado y que se encuentran en la malla curricular de ingeniera de sistemas, para así poder tener un porcentaje de avance similar al actual.

Muchas gracias por su tiempo. No siendo más, me despido a la espera de una pronta y favorable respuesta.

**Anexo:** registro de calificaciones.

Atentamente,



Juan Mauricio Peña Sánchez  
Estudiante de Ingeniería Industrial  
CC. 15.553.597  
juampena@gmail.com  
Celular: 828 595 8785

Barranquilla, 5 de mayo de 2020

Buenos días, profe:

Soy Elissa Castrillón de la clase de nutrición III de Ed. Física, espero que este bien. Me contacto con usted porque no podré realizar la exposición el día que las programo porque tendré que viajar por asuntos familiares. Quiero saber qué posibilidad hay de que pudiera sustentar la semana anterior a la fecha o cualquier otro día que usted me diga.

Muchas gracias por su atención profe, quedo atenta a cualquier respuesta, que tenga buen resto de día.

Atentamente,

Elissa Castrillón





18. Ahora lee las cartas con detenimiento, luego escribe las características de cada una debajo. Comenta las diferencias que encuentras con la clase. ¿Cuál te parece más apropiada para la universidad, por qué?

## 2 VAMOS PASO A PASO

### Primero lo primero: El formato

Cuando se escribe una carta para hacer una solicitud en la universidad, como la de la derecha, debes organizar la información en diversos apartados. Veamos cuáles son.

- Lugar y fecha.** Es un elemento fundamental y característico de la carta, debe colocarse en la parte superior derecha en el formato: **lugar, día, mes y año.**
- Encabezado.** Debe contener: 1. la **denominación** (*señor, señora, señores*) o **título académico** (*Doctor, ingeniero, Abogado*); 2. **nombre del destinatario o dependencia** (*Dpto. de Admisiones, Concejo de Facultad, etc.*); 3. **el cargo** (*Coordinador, Decano, rector*) o **la facultad** (si procede); 4. **Institución del destinatario**; 5. **Ciudad** (se puede escribir solo la palabra "ciudad", o el nombre si se prefiere) todo en ese orden.
- Asunto.** Se menciona en pocas palabras **el motivo de la carta** (Solicitud de reingreso, Solicitud de cancelación de semestre, Solicitud de examen de clasificación, etc.).
- Saludo.** Debe ser **respetuoso y cortés**. Si está dirigida a alguien en particular puedes usar su profesión o cargo en el saludo (*Estimada ingeniera, Señor director, Apreciada profesora, etc.*) De lo contrario, puedes escribir algo más general pero igual de formal como "*Reciba(n) un cordial saludo*".
- Introducción.** En esta parte mencionas con **tu nombre junto con otra identificación** (número de cedula y/o código estudiantil si te diriges a alguna dependencia). Opcionalmente puedes incluir el programa al que perteneces y el semestre que estas cursando. Aquí también **formulas la solicitud**, puedes parafrasear lo que escribiste en el asunto.
- Cuerpo.** Explicas **todos los detalles pertinentes** a tu solicitud, puedes **exponer las razones** por las que estás haciendo el trámite o hacer un breve recuento de tu situación y como esperas que se te ayude. Todo depende del tipo de solicitud que hagas, pero siempre debes ser lo más **claro y directo** posible.
- Anexos** (si procede) mencionas qué documentos adjuntas para apoyar tu solicitud. Si no los necesitas, sencillamente lo omites
- Despedida.** Cierra amablemente la comunicación, dejando abierta la posibilidad de una respuestas. Podrías decir algo como: "*Sin más que agregar, agradezco su tiempo y quedo atento a la respuesta.*" "*En espera de la respuesta, quedo atento a cualquier novedad.*" "*Sin más que añadir, me despido agradeciendo el apoyo que puedan brindarme.*" "*Agradezco su gentil colaboración y quedo en espera de una positiva respuesta.*" Estas frases pueden ir acompañadas de un "*Atentamente*" o "*Cordialmente*"
- Firma.** Incluye tu firma, nombre completo legible, identificación, correo y teléfono de contacto.

Barranquilla, 5 de mayo de 2020

Señor:  
Abraham Caballero  
Profesor  
Universidad del Atlántico  
Ciudad

**Asunto: Solicitud de reprogramación de exposición.**

Cordial saludo, profesor Caballero,

Mi nombre es Elissa Castrillón, pertenezco al programa de Lic. En Educación física y asisto a su clase de nutrición III de 4º semestre. Le escribo para solicitar respetuosamente reprogramar la fecha en la que debo presentar la exposición que tenemos programada para el 15 de mayo, **debido a que esa fecha me encontraré fuera de la ciudad** atendiendo asuntos familiares ineludibles.

! Así que **me gustaría** saber si es posible presentarme una semana antes a la fecha programada o si podemos pensar en otra alternativa para poder realizar la actividad.

Agradezco la atención prestada y me despido a la espera de su pronta respuesta.

Atentamente,

*Elissa Castrillón*

Elissa Castrillón  
nutrición III de 4º semestre  
ecastrillon@uniatlantico.edu.co  
300 123 4567



¿te parece importante que existan todas esas partes de la carta? Comenta con tus compañeros la finalidad de cada una de ellas.

### 3 DETALLES DEL CONTENIDO



Lee nuevamente la carta formal y revisa lo siguiente.

- ¿Respetas el formato y el registro?
- ¿se identifica con claridad la petición y las razones para hacerla?
- ¿es la información clara y suficiente?

Mira otra vez la carta de la página anterior y fijate en cómo solicita la estudiante que el profesor le permita reprogramar la clase, ¿Notas la expresión en negrita? Esta es una de las formas en la que usamos el condicional en español para ser corteses, en especial cuando pedimos algo.



Vamos a practicar un poco para que tú también aprendas a usarla. Puedes fijarte en las tablas que están a tu derecha para revisar la conjugación.

**3A.** Completa las frases usando el condicional de los verbos en paréntesis.

1. Lo **(hacer, nosotros)** \_\_\_\_\_ con gusto, pero no tenemos tiempo.
2. Jorge, ¿**(poder)** \_\_\_\_\_ recogerme el sábado?
3. Laura, ¿me **(hacer)** \_\_\_\_\_ el favor de cerrar la puerta?
4. ¿te **(gustar)** \_\_\_\_\_ almorzar conmigo después de clases?
5. **(ser/usted)** \_\_\_\_\_ tan amable de decirme la hora, por favor.

**3B.** ¿Qué dirías en estas situaciones? Escribe una frase adecuada usando el condicional.



## EL CONDICIONAL SIMPLE

para pedir algo de forma educada y expresar cortesía

### Verbos regulares

<b>Hablar</b> <b>Comer</b> <b>Vivir</b> 	<b>+</b>	<b>=</b>	Hablar <b>ía</b>	Vivir <b>ía</b>
			Hablar <b>ías</b>	Vivir <b>ías</b>
			Hablar <b>ía</b>	Vivir <b>ía</b>
			Hablar <b>íamos</b>	Vivir <b>íamos</b>
			Hablar <b>ían</b>	Vivir <b>ían</b>
			Comer <b>ía</b>	
			Comer <b>ías</b>	
			Comer <b>ía</b>	
			Comer <b>íamos</b>	
			Comer <b>ían</b>	

### Verbos irregulares

<b>Venir</b> → <b>Vendr</b> <b>Salir</b> → <b>Saldr</b> <b>Poder</b> → <b>Podr</b> <b>Hacer</b> → <b>Har</b> <b>Tener</b> → <b>Tendr</b> <b>Saber</b> → <b>Sabr</b> <b>Querer</b> → <b>Querr</b> <b>Haber</b> → <b>Habr</b> <b>Decir</b> → <b>Dir</b> <b>Poner</b> → <b>Pondr</b> <b>Valer</b> → <b>Valdr</b>	<b>+</b>	<b>=</b>	vendr <b>ía</b> , vendr <b>ías</b> , vendr <b>íamos</b> ...
			saldr <b>ía</b> , saldr <b>ías</b> , saldr <b>íamos</b> ...
			podr <b>ía</b> , podr <b>ías</b> , podr <b>íamos</b> ...
			har <b>ía</b> , har <b>ías</b> , har <b>íamos</b> ...
			tendr <b>ía</b> , tendr <b>ías</b> , tendr <b>íamos</b> ...
			sabr <b>ía</b> , sabr <b>ías</b> , sabr <b>íamos</b> ...
			querr <b>ía</b> , querr <b>ías</b> , querr <b>íamos</b> ...
			habr <b>ía</b> , habr <b>ías</b> , habr <b>íamos</b> ...
			dir <b>ía</b> , dir <b>ías</b> , dir <b>íamos</b> ...
			pondr <b>ía</b> , pondr <b>ías</b> , pondr <b>íamos</b> ...
			valdr <b>ía</b> , valdr <b>ías</b> , valdr <b>íamos</b> ...



## 4 MANOS A LA OBRA

Ya que tienes claro cuales son las partes y el contenido de la carta formal es momento de escribir una, pero lo vamos a hacer paso por paso.



### PASO I: PLANEACIÓN

- 1- Escoge alguno de los siguientes motivos para presentar una solicitud a la universidad.  
*Permiso de inasistencia - Cambio de grupo - Cancelación de asignaturas - Retiro - [opción libre]*
- 2- Anota las razones por las que deseas hacer esta solicitud.
- 3- Ahora anota la persona, departamento u oficina a la que va dirigida. Escribe toda la información que conozcas y que necesites para hacer el membrete, si te falta algún dato escríbelo con alguna marca para que sepas que debes buscarlo después.
- 4- Enumera por orden de importancia los puntos a tratar. Decide qué puntos son irrelevantes y pueden omitirse. Recuerda ser lo más conciso posible.



## PASO 2: BORRADOR

Ya que tienes la información y las ideas que necesitas ahora pueden empezar a escribir el primer borrador de tu carta, aunque no tiene que ser perfecta. Esfuérzate por hacerlo lo mejor posible.

**TEN EN CUENTA**

las 3 **C** para la buena redacción

- C**LARA-tu lector debe entender exactamente el mensaje.
- C**OMPLETA. Tu lector debe recibir toda la información necesaria.
- C**ONCISA. Tu lector probablemente es una persona ocupada.

**OTROS CONECTORES QUE CUMPLEN LA MISMA FUNCION DE "POR QUE"**

POR EL HECHO DE QUE	PUES
YA QUE	PUESTO QUE
DADO QUE	DEBIDO A QUE



### PASO 3: REVISIÓN Y EDICIÓN

Ahora es momento de pulir tu escrito. Entrégale tu borrador a otro compañero para que te ayude a ver esos detalles que se te pasaron por alto o que puedes mejorar. Como tú también lo vas a ayudar, aquí están algunas preguntas que te ayudaran a saber en qué enfocarte al leer su texto.

- ¿Están incluidas todas las partes del formato?
- ¿El asunto es coherente con el contenido de la carta?
- ¿El contenido es claro, conciso, y cortés?
- ¿La gramática, la ortografía y la puntuación son correctas?
- ¿La despedida es apropiada? ¿Incluyó su firma y datos de contacto?



### PASO 4: REDACCIÓN

Ya estás listo para escribir la versión final, ahora sí ¡Manos a la obra! Puedes usar este espacio para escribir o hacerlo en una hoja aparte.

## ÚLTIMOS CONSEJOS

Cuando vayas a escribir una carta a tu universidad te recomiendo que...

- Revises en la página web oficial o llames a tu universidad para que te informes si para realizar esa solicitud existe algún formato especial.
- Averigües en dónde debes entregarla ¿será en el área de bienestar estudiantil, al coordinador de la facultad, o a través de una plataforma especializada o en algún departamento especial que tu universidad tiene destinado para la correspondencia?
- Imprimas siempre un recibido para que tengas soporte la entrega y puedas monitorear tu solicitud.

## AL FINAL DEL RECORRIDO



Luego de todo tu trabajo, es bueno que dediques un momento a pensar en todo el proceso y lo que en el has aprendido. Aquí tienes una ayuda con la que puedes evaluar tu aprendizaje.

<i>Aprendizaje esperado</i>	Pude lograrlo	Tengo que trabajar en esto
<i>Reconozco las partes de una carta formal.</i>		
<i>Identifico la distribución graficas de los elementos de una carta.</i>		
<i>Puedo redactar con claridad, concisión y formalidad.</i>		

**No olvides mencionar...**

**Algo nuevo o interesante que aprendiste**

---



---

# EL CORREO ELECTRÓNICO FORMAL

Ahora es el turno de los correos electrónicos, otro tipo de correspondencia bastante común en la universidad pero ¿sabías que también tienen unas pautas de formalidad que debemos seguir? Si no lo sabías, no te preocupes, en esta ocasión analizaremos este tipo de texto y te daré algunos consejos para cuando debas enviar tus próximos correos y puedas dar la impresión correcta.

## ANTES DE EMPEZAR



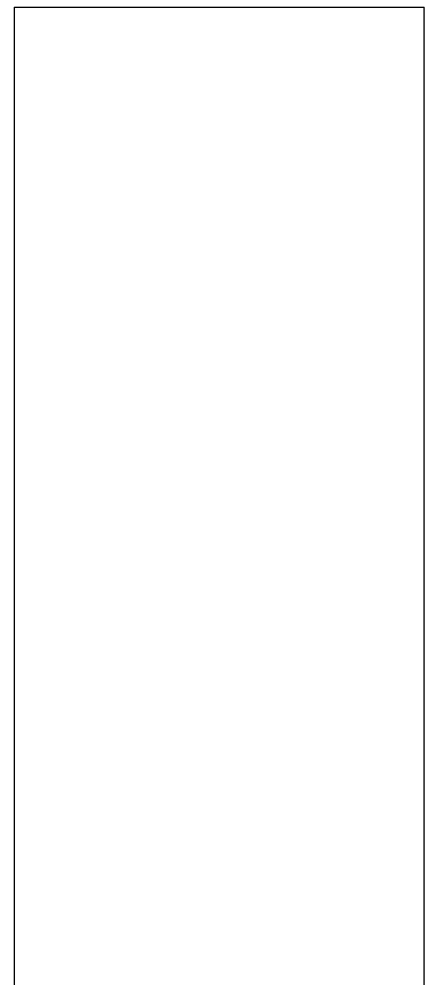
¿Cuándo fue la última vez que mandaste un correo a un profesor, compañero, funcionario o a alguna dependencia de la universidad? ¿Por qué motivo lo hiciste? ¿Tienes que enviar muchos correos? Discute las respuestas con otro compañero.


## I. ENTRANDO EN MATERIA



IA. Lee estos tres correos y responde ¿Cuál te parece más formal y mejor redactado? ¿Por qué? ¿Qué errores encuentras en la redacción? Escríbelos en la parte derecha. Luego comenta cuál te pareció mejor y los errores que identificaste con otros dos compañeros. ¿Escogieron el mismo correo que tú? ¿Encontraron ellos algún error diferente a los que tú identificaste?

The image displays three overlapping email screenshots for analysis. The top window, titled 'Mensaje nuevo', shows an email from leonardolopez@uniguajira.edu.co with the subject 'Asunto' and a message: '¡Hola profe! Espero y se encuentre muy bien, le habla Jose Dario Iguaran Rolon estudiante de Negocion Internacionales, la razón por la cual le escribo es porque el día de hoy no voy a poder asistir a clases por problemas de conectividad en todo el día, espero y pueda entenderme, usted disculpe. Que pase una linda tarde y que esté muy bien.' The middle window, titled 'hola profe', shows an email from leonardolopez@uniguajira.edu.co with the subject 'hola profe' and a message: 'Espero se encuentre bien, le escribe Luis Fernando García profe usted disculpe, lo que pasa es que no entiendo muy bien el ultimo tema que vimos en la clase y quiero saber si puede darme una tutoría para reforzarlo. Gracias por su colaboracion.' The bottom window, titled 'Solicitud de tutoría', shows an email from leonardolopez@uniguajira.edu.co with the subject 'Solicitud de tutoría' and a message: 'Estimado, profesor López: Reciba un cordial saludo de mi parte. Le escribo porque he tenido muchas dificultades para entender el ultimo tema que hemos tratado en clases y me gustaría saber si es posible que programemos una tutoria en cualquier momento que le convenga de esta semana. Gracias por su atención, quedo atento a su pronta respuesta. Atentamente, Luis Armando García Estudiante de Negocios Internacionales- 5to Semestre Correo: [luisgarcia@uniguajira.edu.co](mailto:luisgarcia@uniguajira.edu.co)'



**IB.**  Ahora vas a ver un vídeo en el que se explican las diferencias entre un correo formal y uno informal. Míralo y toma apuntes de lo que se dice sobre estos aspectos:

El lenguaje:
El asunto:
El saludo:
La Introducción:
El cuerpo:
El cierre:
La fuente:



Luego de completar el cuadro con información del video y de leer sobre el formato, Observa otra vez los correos del ejercicio **1A** y mira en que aspectos estuvieron bien y cuales deben mejorar. Coméntalo con la clase.

## 2 VAMOS PASO A PASO

### Primero lo primero: El formato

El correo electrónico formal, no tiene un formato tan rígido y extenso como el de la carta. De hecho, suelen ser comunicados breves, aun así un correo formal debe contar con los siguientes elementos:

- **Asunto:** Tiene que ser específico y conciso. Muchos expertos están de acuerdo en que el asunto ideal es de seis a diez palabras, máximo.
- **Saludo:** Dirígete al destinatario por su nombre, si es posible. Usa la denominación y/o el título académico cuando sea apropiado. Por ejemplo podrías escribir *Estimado Licenciado Ramírez*, no simplemente *Hola*.
- **Cuerpo:** Esta sección explica el tema principal del email. Es un correo formal, así que usa la gramática apropiada, dirígete a la persona con cortesía y organiza la información en párrafos; si es un correo muy corto, asegúrate de que las oraciones sean claras y completas.
- **Firma:** El cierre debe ser cortés. Termina con una frase que concluya lo anterior y marque la acción que te interesa que suceda con este correo. Por ejemplo: “Gracias por tu atención, quedo en espera de tu respuesta”, “En espera de una respuesta favorable, sigo a tus órdenes”, “Espero consideres mi petición, seguimos en contacto”.
- **Fuente:** Es mejor apegarse a fuentes comunes como Verdana, Calibri, Times New Roman o Narrow, Evita usar fuentes modernas como Comic Sans



Una vez escrito y después de cuidar el formato, tu correo está casi listo para ser enviado, pero **antes debes de revisarlo cuidadosamente**. Es muy común que escribamos cosas que no “debían ir” así que antes de hacer *clic* en enviar

Busca:

- Errores de ortografía
- Errores en la puntuación
- Errores gramaticales.

Si tu correo no tiene corrector ortográfico, podrías escribirlo primero en un **procesador de texto** como Microsoft Word o Google Docs. Aun así, revísalo antes de enviarlo.

3

### DETALLES DEL CONTENIDO



Uno de los errores más comunes a la hora de escribir los correos es el no prestar atención a la ortografía, en especial a **la puntuación**. Así que vamos a repasar los signos de puntuación más frecuentes y luego a haremos algunos ejercicios de práctica.

**signos de puntuación:  
el punto** 

marca una pausa al final de un enunciado.  
Después de un punto siempre se escribe mayúscula.  
Hay tres tipos de puntos:

**Punto y seguido:** separa enunciados que integran un párrafo.  
Ej.: Con el disco en la mano, ya sólo falta que funcione.  
Atrás han quedado un año y medio de Trabajo e incertidumbres.

**Punto y aparte:** separa dos párrafos distintos con dos contenidos diferentes.  
Ej.: Un año después de salir el disco al mercado, prácticamente todos saben ya quién es.  
El segundo single ha comenzado a sonar.

**Punto y final:** cierra un texto.

También se usa después de las abreviaturas.  
Ejs.: Sr. Sra. Dr. EE.UU.

Nunca se usa el punto en los títulos y subtítulos de libros, artículos, capítulos, obras de arte.  
Ejs.: "Las Meninas", "Cien años de soledad"

**3A.** Coloca el punto donde lo requieran las frases siguientes; escribe con mayúscula la palabra que sigue al punto:

1. Se llenó el bus nadie llegó tarde
2. La prueba fue demasiado difícil todos reprobaron
3. ¿Qué es la vida? he ahí el problema
4. El lago estaba tranquilo caía la noche
5. Empezó el eclipse dejamos de cenar
6. Lloro se siente abatido nadie lo comprende
7. No dejes de comer bien mañana saldremos de gira
8. Llegaron todos la cena empezó hubo comentarios
9. Los alumnos protestaron el maestro se disgustó el director concilió los intereses de todos

**3B** Coloca las comas que sean necesarias en el siguiente párrafo. Considera los signos de puntuación presentes como punto de partida para la organización de las ideas.

La Costa Azul de Francia sobre todo Mónaco tiene un sabor semiafricano y semioriental que le imparte se vegetación exuberante la cual va desde el mar hasta las pequeñas villas ocultas entre las colinas. El paisaje confunde un poco por el follaje no tiene como en otros lugares las características precisas de las arboledas típicas. Aquí se mezclan los naranjos importados de las islas Baleares las palmas africanas los olivos de la Provenza francesa y los pinos de toda la región.

**signos de puntuación:**  
**la coma** ,

Marca una pausa breve en un enunciado.  
Se utiliza en los siguientes casos:

**Para separar los elementos de una enumeración.**  
Ej.: Viene a recoger el resto de sus cosas: la ropa, la pelota de baloncesto, la cámara , la caña de pescar y la Vespa.

**Para aislar el vocativo.**  
Ej.: "Visite a Zoraida, la pitonisa, y conozca el porvenir..."

**En los incisos que interrumpen una oración, para aclarar o ampliar lo que se dice, o para mencionar el autor u obra citados.**  
Ej.: Todos los vecinos, incluido el del tercero, estaban por una vez de acuerdo.

**Para separar elementos gramaticalmente equivalentes en un enunciado.**  
Ej.: Toda Europa estaba presente: franceses, españoles, italianos, alemanes, portugueses, etc.

**En las cabeceras de las cartas se escribe coma entre el lugar y la fecha.**  
Ej.: San Sebastián, 24 de Noviembre de 1965

## 4

**MANOS A LA OBRA**

Revisa tu bandeja de enviados. Busca cualquier correo que le hayas enviado a algún profesor o a algún departamento y revisa si cumple con todos los requisitos de los que hemos hablado.

- ¿tiene un asunto específico y conciso?
- ¿tiene un saludo y una despedida cordial?
- ¿El cuerpo es claro y está bien organizado?
- ¿tiene tu firma?
- ¿Tiene buena ortografía?
- ¿usaste bien la coma, el punto y las mayúsculas?
- 

Si encuentras fallas, anótalas en este espacio. Después, reescribe tu correo en el computador o en tu celular y mientras lo haces, corrige los errores que encuentres en el mensaje original.

No olvides enviarle los dos correos a tu profesor (antes y después de la corrección) para socializar tu progreso en clases.

Ya estas listo para redactar tus correos como todo un experto. Recuerda prestar atención a los detalles que parecen pequeños, pero que pueden causar grandes problemas como la puntuación y otras reglas de ortografía.

## AL FINAL DEL RECORRIDO



Llego la hora de reflexionar en lo que aprendimos mientras desarrollábamos esta secuencia de actividades.

<i>Aprendizaje esperado</i>	Pude lograrlo	Tengo que trabajar en esto
<i>Reconozco los elementos fundamentales del correo formal.</i>		
<i>Hago un buen uso del punto y de la coma al escribir.</i>		
<i>Escribo correos formales respetando el formato y reviso su redacción antes de enviar.</i>		
<i>Evalúo mis textos con objetividad.</i>		

**No olvides mencionar...**

**Algo nuevo o interesante que aprendiste.**

---



---

# EL RESUMEN

En esta secuencia vamos a aprender de una vez por todas como hacer un buen resumen de un artículo y no morir en el intento. Vamos a entender mucho mejor la estructura y el fin de estos dos textos y así sabremos como sacarles provecho.

## ANTES DE EMPEZAR



¿Sabes qué es el resumen? ¿Has tenido que hacer muchos? ¿Como fue la experiencia? ¿Por qué crees que los profesores te piden que hagas un resumen? ¿Te parece una tarea productiva? Discute las respuestas con otro compañero.

## 1. ENTRANDO EN MATERIA



Ya que vamos a elaborar un resumen es muy importante tener claridad sobre lo que realmente es y los pasos para hacerlo, por eso vamos a analizar esta infografía, (cortesía del Centro de Escritura Javeriano).

Después de leer y tener un poco más de claridad en cuanto a las características y los pasos para elaborar el resumen, es tiempo de empezar con el proceso de elaboración y para eso, como lo han mostrado las reglas debemos empezar con la lectura.

## 2. VAMOS PASO A PASO

Tendrás 10 minutos para buscar en internet algún artículo de difusión científica sobre el tema que desees. Si no encuentras ningún artículo no te preocupes, tu profesor te proporcionara uno.

### Primero: Prelectura.



Ya que vamos a leer un artículo de difusión, será bueno repasar un poco cuáles son sus partes.

Resumir un texto es reducirlo, respetando su sentido fundamental.

# EL RESUMEN

Centro de Escritura Javeriano

## 1. Características

- 1 Fidelidad
- 2 Objetividad
- 3 Completitud
- 4 Coherencia
- 5 Brevedad

## 2. Reglas para sintetizar

- Lectura comprensiva y analítica para determinar la información indispensable.
- Omitir lo que no se considera importante
- Construir secuencias que indiquen las generalidades del texto.
- Generalizar las ideas de manera que incluyan la mayoría de conceptos posibles.

## 4. ¿Cómo se hace?

- Análisis del contexto
  - ¿Para quién es el resumen?
  - ¿Qué se pretende con este?
- Verificar la comprensión del texto original
  - ¿Cuáles son sus ideas principales?
  - ¿Qué estructura tiene el texto?
- Convertir esto en texto
  - ¡Manos a la obra!

## Artículo de difusión científica.

1. **Título del artículo:** debe ser claro pero corto.
2. **Nombres de los autores:** a veces van acompañados de la institución en la que trabajan y el correo electrónico.
3. **Resumen:** contiene una breve presentación de cada parte del artículo entre 200 y 300 palabras, también contiene el *abstract* que corresponde a la traducción en inglés del resumen.
4. **Palabras clave:** los conceptos fundamentales del texto. Generalmente se mencionan entre 3 y 7 términos clave.
5. **Introducción:** presenta lo que se desarrollará en el artículo e intenta interesar al lector por el tema, esta contiene el propósito del artículo, los antecedentes, la perspectiva teórica y la justificación.
6. **Desarrollo:** incluye la metodología, las definiciones fundamentales y los resultados.
7. **Conclusiones:** presentan una síntesis del estudio y una invitación a hacer algo, o recomendaciones.
8. **Bibliografía:** detalla todas las referencias bibliográficas que citó en el artículo.

Ahora vamos a identificar esas partes en el artículo que tenemos, pero también nos vamos a fijar en los subtítulos, las imágenes y los gráficos que contenga.



### Segundo: Lectura comprensiva.

Ya que tenemos una idea general de artículo, vamos a leerlo de principio a fin. Para cada subtítulo crea una lista con las palabras totalmente nuevas para ti.

Cada vez que vayan apareciendo las vas registrando en tu cuaderno y vas escribiendo su significado luego de buscarlas en un diccionario.



### Tercero: Lectura analítica.

Es tiempo de leer párrafo por párrafo en busca de la idea central de cada uno de ellos para subrayar esas ideas.

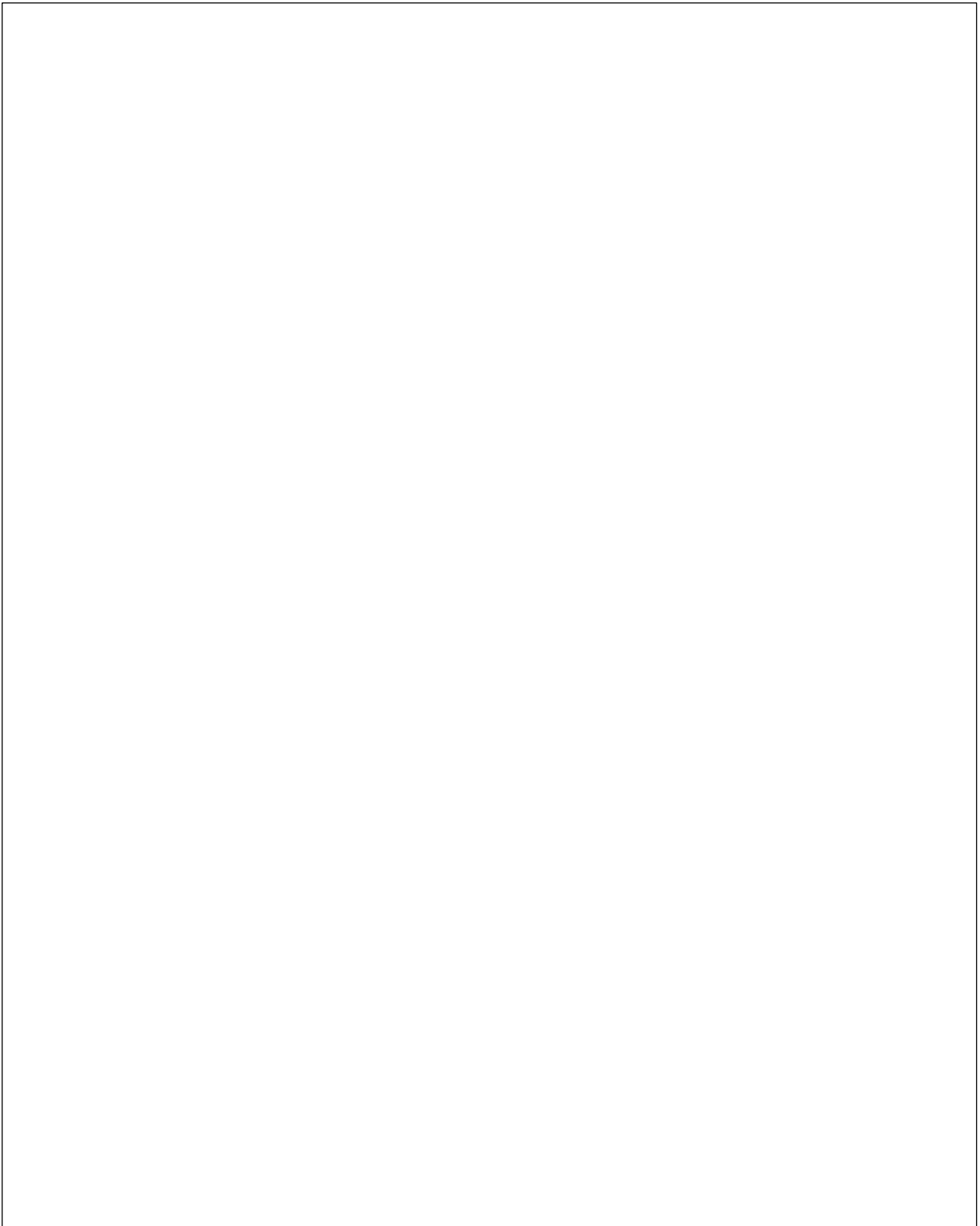
Ya que tienes las ideas principales de cada párrafo subrayadas, vuélpelas a leer, esta vez enfocado en encontrar los puntos comunes y las palabras que se repiten. Estas te ayudarán a determinar la idea central y las ideas secundarias.



### Cuarto: Elaboración de esquema

Con la información relevante que encontraste a modo global y en cada subtítulo, junto con la conclusión ya puedes elaborar el esquema que te servirá en la fase de producción.

**ESQUEMA**



### 3 MANOS A LA OBRA

Ya tienes el esquema con la lluvia de ideas, ahora es tiempo de elaborar el guion de tu resumen. Recuerda que tienes que ser lo mas fiel al texto posible y que no debes añadir opiniones propias. La idea es **parafrasear** los argumentos principales de forma abreviada pero comprensible.

**Primero: Planeación**

Ya puedes empezar a escribir tu primer borrador, no te preocupes no tiene que quedar perfecto al primer intento, pero si debes tratar de hacerlo lo mejor posible.

**Para tener en cuenta:**

- Puedes tener tus apuntes, esquema, y bosquejo a la mano para apoyarte.
- Claridad y la precisión que estimulen a la lectura de tu escrito.
- Información relevante del texto original.
- Terminología adecuada y comprensible







### PASO 3: REVISIÓN Y EDICIÓN

Ahora es momento de pulir tu escrito. Entrégale tu borrador a otro compañero para que te ayude a ver esos detalles que se te pasaron por alto o que puedes mejorar. Como tú también lo vas a ayudar, aquí están algunas preguntas que te ayudaran a saber en qué enfocarte al leer su texto.

- ¿Presenta contenido verdadero y bien fundamentado?
- ¿El texto está bien estructurado?
- ¿Usa con precisión los términos especializados?
- ¿Es claro al exponer?



### PASO 4: REDACCIÓN

Ya estás listo para escribir la versión final, ahora sí ¡Manos a la obra! Puedes usar este espacio para escribir o hacerlo en una hoja aparte.