

ENSAYO TEÓRICO
THEORY TEST

Huellas de la escritura materna en el español escrito como L2*

*Writing mother tongue traces
in Spanish as L2*

Daniel Cassany

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 15 julio – diciembre, 2011
ISSN 1657-2416
ISSN 2145-9444 (on line)



Art Nouveau Design / ed., Pepin van Roojen, Joost Hólscher, Amsterdam: Pepin, Agile Rabbit, 2007.

* Agradezco a Youssef Afeita, Ibrahim Akazi, Yu-Chin Li, Liana Egiastian y Roberto Ortí su ayuda en la elaboración de este texto. Parte de los datos expuestos proceden del proyecto de investigación *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*, (HUM2007-62118/FILO; 2007-2011), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del gobierno español. El equipo de Literacitat Crítica que coordina este proyecto, integrado en el grupo Gr@el (Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües), también recibe fondos del gobierno catalán como grupo consolidado de investigación (AGAUR 2009 SGR 803, resolución del 3-7-2009).

DANIEL CASSANY

LICENCIADO EN FILOLOGÍA CATALANA.
DOCTOR EN ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LITERATURA EN LA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
DE BARCELONA.
PROFESOR ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LENGUA CATALANA DE LA
UNIVERSITAT POMPEU FABRA.
BARCELONA - ESPAÑA.

FECHA DE RECEPCIÓN: JULIO 1 DEL 2011
FECHA DE ACEPTACIÓN: OCTUBRE 25 DEL 2011

zona próxima

<p>Siguiendo los Nuevos Estudios de Literacidad¹ y utilizando técnicas etnográficas (observación, entrevistas), criticamos varios aspectos de la concepción cognitiva de la “lectura en idioma extranjero” y proponemos una alternativa más sociocultural, que incorpora las particularidades reseñadas, que ofrece una visión más realista y completa y que pone el acento en el alfabetismo crítico. A partir de entrevistas a hablantes competentes del español como L2, que fueron alfabetizados en una lengua materna tipológicamente muy diferente y con un sistema de escritura distinto, exploramos el efecto que tienen las prácticas literarias escolares, en varias culturas, en el aprendizaje del español como segunda lengua.</p> <p>PALABRAS CLAVE: práctica lectora o letrada, variación en la lectura, lectura crítica, Nuevos Estudios de Literacidad.</p> <p>¹Una parte del trabajo que se presenta aquí forma parte del capítulo “Sobre la variación de la lectura en L2”, que pertenece al volumen La lectura en lengua extranjera, editado por Leire Ruiz de Zarobe, profesora de inglés de la Universidad del País Vasco, que está en proceso de edición en España. El trabajo se adaptó para ser presentado como conferencia en el VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura, llevado a cabo en la Fundación Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia) entre el 15 y 17 de junio del 2011.</p>	<p>RESUMEN</p> <p>ABSTRACT</p>	<p>Following the New Literacy Studies and using ethnographic techniques (observation, interviews), WE criticized several aspects of cognitive conception of “reading in a foreign language” and suggest a cultural alternative that incorporates the characteristics presented above, which provides a more realistic, complete and that puts the emphasis on critical literacy. From interviews with competent speakers of Spanish as second language (L2), who were literate in a typologically very different language and a different writing system, we explored the effect of school literacy practices in different cultures, learning Spanish as L2.</p> <p>KEYWORDS: reader practice or literacy, variation in reading, critical reading, New Literacy Studies.</p>
---	--------------------------------	--

1. SOBRE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Me propongo reinterpretar algunos aspectos de “la lectura en lengua extranjera” bajo la óptica de los NLS (*New Literacy Studies* o Nuevos Estudios de Literacidad¹ y NEL en español). Esta denominación aglutina las investigaciones recientes de antropólogos, sociolingüistas, psicólogos y pedagogos anglófonos e hispanoamericanos que, con una perspectiva ecológica y con métodos etnográficos, describen y explican las particularidades de las prácticas letradas (de lectura y escritura) de diversas comunidades humanas, repartidas por todo el planeta. Varios autores (Zavala, 2002; Kalman, 2004; Cassany, 2006 y 2008) presentan esta corriente de investigación en español y el espléndido volumen de los editores Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004) traduce para el lector hispano varios de los artículos programáticos y más relevantes publicados en otras lenguas. Dos de los trabajos más recientes en español desde esta perspectiva incorporan investigadores hispanos y anglófonos y presentan una visión de conjunto de los NEL: ver a los trabajos editados por Kalman y Street (2010) y Cassany (2011).

Algunas presuposiciones asociadas a la capacidad de “leer en lengua extranjera” son:

1. el aprendiz ya sabe leer en su lengua materna y puede transferir esta destreza al idioma meta, ya que la habilidad de leer es la misma, puesto

¹Prefiero usar aquí el neologismo literacidad en vez de otras propuestas (alfabetismo, cultura escrita, letrismo o alfabetización) para referirme en español al concepto que en inglés se denomina literacy. Para una discusión terminológica detallada ver Cassany (2006: 42-43) o Kalman y Street ed. (2010: 10-11, 40-47).

que es “universal” para todas las personas, comunidades, lenguas, situaciones y momentos;

2. leer consiste en acceder al contenido de un escrito, puesto que no es prioritario el propósito con qué se lea el texto (solicitud de matrícula, norma, publicidad), su contexto (secretaría, universidad o cine) o los roles que exija adoptar como lector-autor (alumno, ciudadano, espectador), con sus valores implícitos (reconocimiento del autor, prestigio del tipo textual, aceptación del lector);
3. hay que aprender el vocabulario y la gramática del idioma meta (la competencia lingüística), asumiendo que esta es la diferencia única o esencial entre los textos escritos en español, húngaro, italiano o aymara, por ejemplo; así, dicho de otro modo, no hay variaciones culturales ni pragmáticas relevantes en la manera de usar los textos en cada comunidad;
4. con esos conocimientos (competencia lingüística) y habilidades (procesos cognitivos transferidos) el aprendiz accede al contenido de todos los textos escritos en el idioma extranjero (según su nivel de competencia lingüística, por supuesto), al margen de que los textos procedan de comunidades diversas (por ejemplo, en inglés se entenderán textos procedentes de USA, UK, India, Australia, Nigeria o cualquier otro lugar).

Estas cuatro presuposiciones emanan de la concepción de la lectura como tarea lingüística uniforme, desvinculada del contexto, los actores y la comunidad en que tiene lugar. Esta visión prescinde de:

- a. las particularidades físicas de los objetos textuales: soporte, procesos materiales de producción y recepción, canal de transmisión, prestaciones que ofrece el soporte;

- b. los parámetros espaciotemporales de cada situación de lectura: lugar geográfico y social (institución, ámbito), momento histórico, ámbito epistemológico (ciencias, artes, ocio);
- c. los roles que adoptan el autor y el lector en cada acto lector (profesor, novelista, vecino, socio de un club), así como sus rasgos psico-sociales (identidad, posición social, autoridad intelectual y moral, visión del mundo);
- d. los protocolos preestablecidos en cada práctica lectora (propósito comunicativo, género discursivo, estructura, retórica y formas de cortesía), así como la inserción de la misma en el contexto social: relación entre lectura y habla, entre texto y regulaciones, derechos y deberes, y
- e. las representaciones sociales y los valores asociados con cada práctica lectora (¿es prestigiosa?, ¿otorga poder al autor?, ¿es considerada creativa o repetitiva?), así como el orden político y social en el que surge cada práctica o el poder que pone en juego y las formas de dominación o resistencia que se ejercitan con ella.

Sin duda, al prescindir de estos aspectos, todas las lecturas se parecen y para comprender cualquier texto basta con usar unos mismos recursos; por lo que, en definitiva, la lectura acaba siendo algo abstracto, universal, neutro o estático. Se trata de una mirada "esencialista" o autónoma, basada en la psicología cognitiva, que obviamente centra su mirada en la mente humana y que, para analizar con más detalle y precisión su objeto de estudio, lo despoja de sus componentes sociales y culturales.

Al contrario, una perspectiva sociocultural atiende a las especificidades que aportan los aspectos

mencionados. Veamos cómo la conciben Barton y Hamilton (2000, p.8) con seis axiomas:

1. Entendemos mejor la literacidad (la lectura y la escritura) si la concebimos como un conjunto de prácticas sociales, que podemos inferir a partir de los hechos de escritura, que a su vez están mediados por *textos escritos*.
2. Hay diferentes formas de literacidad asociadas a diferentes ámbitos de la vida.
3. Las prácticas de literacidad están gestionadas u organizadas (*patterned*) por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
4. Las prácticas de literacidad cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias.
5. La literacidad está situada históricamente.
6. Las prácticas de literacidad cambian y las nuevas formas se adquieren a menudo a partir de procesos de aprendizaje informal y de atribución de significado.

Desde esta perspectiva, cada comunidad letrada (país, disciplina, grupo) configura sus propios artefactos textuales (papiros, tablas, libros, pantallas) que se emplean para realizar unas determinadas prácticas (leer, escribir, copiar, recitar, firmar), que se han ido constituyendo a lo largo de la historia, que las personas utilizan en su día a día para hacer su vida, que permiten alcanzar objetivos concretos dentro de la comunidad, y que se insertan en el resto de la actividad social (trabajar, pasarlo bien, ser ciudadano, votar). Dicho de otra manera, leer es "un verbo transitivo": leemos de manera diferente y particular cada

texto, en cada contexto y en cada comunidad, para hacer cosas diversas. Leer es apropiarse de un objeto textual preexistente para cumplir con determinados propósitos relevantes de cada comunidad letrada; así mismo, es aprender a participar en prácticas sociales previamente establecidas, que usan textos escritos y que siguen unas normas conocidas por todos los miembros del grupo.

Esta concepción sociocultural no discute el papel relevante que desempeñan los procesos cognitivos (hacer hipótesis e inferencias, *instanciar* el conocimiento previo, construir significado) o la competencia lingüística (dominio ortográfico, vocabulario, gramática). Destacar las particularidades de cada tipo de lectura y las diferencias y variaciones no requiere restar importancia a los procesos psicológicos, que poseen una base biológica y contienen elementos universales. Pero el cambio de perspectiva y la valoración de los aspectos socioculturales mencionados tiene consecuencias notables en nuestra concepción de la lectura. Entre otros aspectos:

1. Si cada práctica lectora es concreta y particular, no hay "letrados absolutos"; o sea, nadie sabe leerlo todo ni nadie conoce todos los textos. Leer es una cuestión de grado y no dicotómica (*alfabetizado/analfabeto*). Cualquier persona letrada domina solo un subconjunto de las prácticas letradas que existen en su comunidad, las que requiere para su vida, las de su entorno. Por ejemplo, en mi caso particular estoy familiarizado con los artículos de investigación en lingüística, la documentación académica (programas, exámenes, actas), los periódicos y algunos libros (novelas, ensayo) y textos de la calle; pero soy iletrado en mucha documentación judicial (sentencias, demandas, recursos), de la ingeniería o en los protocolos escritos de los laboratorios químicos.

2. Si cada comunidad posee sus propios escritos y prácticas lectoras, el conocimiento del idioma no basta para apropiarse de las formas lectoras de todas las comunidades que comparten un mismo idioma: deben aprenderse los aspectos socioculturales mencionados más arriba; que, por tanto, deberían entrar en el currículo de idioma extranjero. En el caso del español, resulta temerario presuponer que por ser miembros de una de sus comunidades vamos a poder dominar sin dificultad todos los artefactos letrados del resto; es fácil constatar este hecho al intentar leer *Clarín*, *Reforma*, *El País* o *El Colombiano* en Internet y comprobar que, pese a conocer el idioma, carecemos de los conocimientos culturales y pragmáticos necesarios para dar sentido a los periódicos de comunidades extranjeras, en los que los periodistas escriben para la ciudadanía de cada país.

3. Si los textos y las prácticas lectoras evolucionan con la historia, también cambian los elementos lingüísticos (*escritura estándar > escritura simplificada* de los SMS), cognitivos (*procesamiento en monotarea > en multitarea*) y socioculturales (*prestigio de un papiro > de un libro > de Internet*) que se vinculan con ellos; así como los valores asociados con la lectura (por ejemplo, 1940: *alfabetización > 1970: alfabetización funcional > 2000: alfabetismo en información o alfin*). En definitiva, lo que entendemos por 'leer' y 'leer en lengua extranjera' debe revisarse al mismo tiempo que evolucionan nuestras maneras de leer.

En resumen, una mirada sociocultural de la lectura, que atiende a las particularidades de las prácticas sociales: a) ofrece un marco teórico más global; b) permite dar cuenta con más detalle y plausibilidad de las variaciones en el uso de los textos escritos en una época más plurilingüe y

multicultural, en la que todos tenemos acceso a textos y prácticas de otras comunidades, y c) no rechaza ni discute la relevancia que desempeñan los componentes cognitivos y lingüísticos en la tarea de leer.

2. APROPIARSE DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS

Fijémonos ahora en una de esas particularidades o variaciones en el uso de la escritura: la historia personal de alfabetización o de apropiación de los sistemas de escritura (en plural) a lo largo de la infancia y la juventud, de los procedimientos de alfabetización y de los contextos a los que ésta se asocia en cada comunidad. Según la tecnología letrada (sinogramas o caracteres chinos, escritura árabe, alfabeto cirílico, hindú o latino), según los usos legitimados de la escritura (vinculados con la religión, la escuela, la literatura), según la tradición pedagógica (memorística, gramatical, comunicativa), cada persona tiene experiencias de aprendizaje irrepetibles.

Recordemos que los NEL conciben la alfabetización como algo más complejo que la adquisición del código escrito o el dominio mecánico de la (des)codificación. Aprender a leer y escribir es aprender a participar en prácticas sociales preestablecidas, mediadas por artefactos culturales letrados. Requiere apropiarse de manera personal y situada de las prácticas sociales de lectura y escritura del entorno, que se consideran útiles para hacer cosas de provecho. Kalman (2003) distingue cuatro etapas en este proceso:

Disponibilidad. El aprendiz entra en contacto con los artefactos escritos que requiere una determinada práctica lectora (por ejemplo, un móvil).

Acceso. Se producen las condiciones sociales adecuadas para que el aprendiz se interese

por esa práctica letrada y por los artefactos que requiere (un amigo le envía un SMS a un móvil).

Participación. Un experto muestra al aprendiz cómo funciona la práctica, los efectos que causa, los roles que se adoptan (le enseña a manipular el teclado del móvil, a comprender el código simplificado de los SMS).

Apropiación. El aprendiz se apodera de la práctica y la actualiza, la utiliza autónomamente en su provecho, sin la ayuda de ningún experto (lee y responde SMS por su cuenta).

En el ejemplo de los SMS, se trata de un aprendizaje informal, que incluye aspectos lingüísticos, cognitivos y socioculturales, y que el sujeto realiza casi sin darse cuenta, a diferencia de lo que puede ocurrir en una escuela o instituto. Sin duda los miembros de una misma comunidad pueden tener experiencias parecidas, pero las diferencias entre personas de orígenes diferentes pueden ser dramáticas. Veamos un par de casos:

Xiaomei nació en 1982 Kaohsiung (Taiwán) en una familia taiwanesa. Recuerda que en el parvulario (3-5 años) repetía y memorizaba poesías tradicionales chinas de 4 versos y con mucho ritmo, en mandarín, que la maestra enseñaba; en casa sus padres le animaban a recitarlas con regalos o dinero; eran actividades preparatorias. En primaria (6-7 años) aprendió "bopomofo" (ㄅ ㄆ ㄇ ㄏ), un alfabeto de 37 signos gráficos (21 consonantes y 16 vocales) con el que se simbolizan los fonemas del mandarín y se representan a los caracteres chinos tradicionales, combinando varios signos; la maestra enseñaba cada signo pronunciando su valor fonético y mostrando los trazos que requería para escribirlo, mientras los niños repetían oralmente en coro y dibujaban en el aire con el dedo la forma del signo, "porque el orden de los trazos es muy importante".

Después llegaban los primeros caracteres chinos, que es código escrito del chino. Al lado de cada sinograma en el libro de texto había los signos del bopomofo correspondientes, en letra más pequeña,

que permitían relacionarlo con el habla. Leían textos tradicionales que todavía recuerda: “Mi padre fue a pescar. Con este vendaval y un cielo tan oscuro, ¿cómo es que aún no ha regresado?” La maestra oralizaba el texto y los niños lo repetían frase por frase, primero con ella y luego solos, antes de pasar a dibujar los trazos de los sinogramas en el aire. A continuación venía el “vocabulario”, que consistía en aprender a escribir alguno de los caracteres del texto, primero en el aire y luego copiándolo en el papel.

En primaria aprendió 100-200 sinogramas por año; llegó a saber unos 3.000 en secundaria (los necesarios para leer el periódico) y unos 5.000 en bachillerato (“el aprendizaje de los sinogramas es muy largo”). En secundaria, leían textos clásicos de la literatura china y los traducían al chino actual. Fuera de la escuela, leía algunas novelas y cuentos “a escondidas”, porque estaba mal visto: había que dedicar todo el tiempo a estudiar para aprobar el examen de selectividad.

A los 13-14 años aprendió inglés. La profesora les cantaba las letras del abecedario con una canción (“para ayudar a recordar”). Era complicada la gramática, porque en Taiwán no se enseña con la lengua materna (“aprendí la gramática del inglés antes de saber cómo se llama el sujeto en mi propia lengua”). En el bachillerato empezó a estudiar español: en la primera clase “nos ponían nombres españoles” y a ella le tocó Hilda (“no me gustaba nada”).

En resumen, “es innegable que en el aprendizaje del chino – escrito - necesitas mucho esfuerzo de memoria”. La manera de aprender español se basa también en esta práctica didáctica de repetición y memoria gráfica. Además, los taiwaneses somos “más visuales que de oído”; Xiaomei todavía se sorprende hoy, viviendo en España, cuando halla en un escrito una palabra desconocida y, al oralizarla, la entiende porque la “asocia” con alguna palabra escuchada en una conversación.

Abderrahman nació en 1966 en Tamerza (Túnez, cerca del Sahara) en una familia de lengua árabe. A los 7 años empezó a ir a una escuela auspiciada por la ONU, que daba muchas ayudas a las familias: “mi padre solo tenía que comprarme una pequeña pizarra”. Recuerda los bancos largos de madera, el bote de cerámica para la tinta (hecha de restos que-

mados de despojos de oveja y lana) y las plumas de caña “que hacíamos nosotros mismos”. El primer año fue todo en árabe, pero al segundo (8 años) empezó a ser bilingüe: tenía 2 horas de clase por la mañana, en árabe, y dos horas más por la tarde, en francés, con maestros y libros diferentes. Aprendió a escribir árabe clásico, que es muy diferente del “dialecto” de la calle y recuerda que le obligaron a escribir con la mano derecha.

Por la mañana, lo primero era aprender el alfabeto, las vocales, repitiendo cada sonido y viendo “cómo se escribe”. Hacían dibujos y los colgaban en la pared con su nombre. También aprendían las tablas de multiplicar, memorizándolas y repitiéndolas en casa, primero leyendo la tabla y luego “poniéndola cara abajo”. El maestro, que “era como un pequeño Dios”, le pegaba si no aprendía. Afirma que “el miedo te hace aprender más”. Sólo había una asignatura de religión, un día a la semana.

Por la tarde, también tenían matemáticas; hacían dictados; aprendían poesías (Victor Hugo) y la “famosa” canción de *Frère Jacques*, que todavía recuerda. Para él “resultaba más fácil el árabe”, porque el profesor no siempre lo explicaba todo y “los padres eran analfabetos” y no podían ayudar. No recuerda haber tenido dificultades con el alfabeto latino.

A los 13 años fue a Tozeur a estudiar Formación Profesional de Agronomía, en árabe y con una materia en francés. También había aprendido algo de alemán e italiano “por el turismo”, en la venta ambulante y en el *artisanat*. Dice: “escuchando se aprende; no necesitas verlo escrito”. En el pueblo hay “guías nacionales que hablan 3 o 4 idiomas, muy bien, y realmente no los han estudiado nunca”. Según él, “cuando una persona habla [dice] una palabra, tienes que captar esa palabra, aunque no la entiendas” [tienes que retener su forma fonética], porque luego alguien te ayudará a aprender qué significa; “eso es lo más importante; si no aprendes el sonido nunca vas a aprender”.

Obtuve ambas historias entrevistando a aprendices reales y contrastando los datos con expertos en educación en esas culturas. Sin duda habría que matizar muchos puntos, porque dentro de cada comunidad hay más variedad. Así, en

China no se utiliza el bopomofo para transcribir fonéticamente los caracteres, sino el "pinyin", que aprovecha letras del alfabeto latino para representar la fonética, lo cual ayuda a los occidentales a aprender la pronunciación del chino, pero no a los chinos a aprender su escritura tradicional, a diferencia del bopomofo, que deriva de los mismos caracteres chinos, según Xiaomei.

En el mundo árabe, Abderrahman no fue a la escuela coránica "del pueblo" (como una "guardería", con "un precio simbólico"), en el que niños y niñas recitan el Corán, lo memorizan y lo copian en tablas de madera, como práctica didáctica para aprender a escribir, guiados por el imán de la mezquita que sólo posee formación religiosa y que les pega con una rama de olivo si no cumplen. Aunque algunos niños puedan seguir sólo este tipo de escuelas, lo más corriente en la educación pública (como mínimo en el Magreb) es que los niños aprendan también un primer idioma europeo y que adquieran con él el alfabeto latino, como Abderrahman.

Ortí Teruel (2000) retrata las dificultades de lectura y escritura en español de muchos aprendices árabes africanos. Distingue los 'analfabetos totales' de los 'ágrafos latinos' y menciona algunas de las dificultades que sufren: problemas grafomotores en la direccionalidad de la escritura (el árabe se escribe de derecha a izquierda) o en algunos trazos redondos (el árabe solo usa la cursiva), falta de hábito para estarse sentado y quieto durante un rato o para prestar atención a signos abstractos de manera continuada. Para estos aprendices analfabetos o escasamente alfabetizados resulta extraño entrar en un espacio tan letrado como un aula de idioma extranjero, con pizarras escritas, paredes repletas de pósters de temas culturales, mapas y otros recursos gráficos de aprendizaje. También les puede resultar complejo basar su aprendizaje del idioma

extranjero en un libro de texto, tener que recurrir a la gramática y desarrollar un conjunto amplio de tareas y ejercicios que se basan en la escritura y en la práctica escolar.

Todo lo contrario, Xiaomei se siente a gusto con la posibilidad de usar la letra escrita como herramienta de aprendizaje. Tantos años de práctica visual reconociendo y reproduciendo caracteres chinos (con acompañamiento gestual y auditivo) le ofrece un entrenamiento visual y cognitivo importante, que puede capitalizar para aprender otros idiomas y contenidos. En cambio, resulta sugerente constatar que esta preferencia por lo visual y por la escritura se desvincula del estudio y la reflexión gramatical, a diferencia de lo que ocurre en muchos países occidentales (se sugiere ver en Weissberg 2000 más trabajos sobre el uso de la escritura y del habla para adquirir un segundo idioma).

Desde otra perspectiva, también cabe preguntarse por los conocimientos y las prácticas culturales que vehiculan las diversas lenguas de un sujeto y por la emergencia que tienen en los textos que escribe en español como segunda lengua. En este sentido, son muy sugerentes las investigaciones etnográficas que exploran cómo los escritores en español que tienen una lengua materna diferente gestionan las particularidades culturales y retóricas de cada idioma. Al respecto, ver por ejemplo, los trabajos de Zavala (2011), Zavala y Córdova (2010) y Cassany (2011), con peruanos quechuahablantes que aprenden a escribir el español académico en la universidad.

3 . LA EXPERIENCIA PREVIA

En definitiva, estos ejemplos muestran que la experiencia letrada previa de los aprendices de un idioma extranjero puede ser muy diversa, que

condiciona su manera de aprender un segundo idioma (y no solo la manera de leer en L2) y que por ello conviene tenerla en cuenta. El siguiente cuestionario destaca los puntos más importantes

que deben explorarse, agrupados por categorías y casillas (la letra redonda indica que son preguntas para formular al aprendiz, y la cursiva que son preguntas más técnicas para su docente):

Questionario sobre la literacidad plurilingüe

Experiencia previa en lectura y escritura:

-¿Fuiste a la escuela? ¿Durante cuántos años? ¿Cuándo empezaste?
 -¿En qué idioma y con qué alfabeto aprendiste a leer y escribir?
 -¿Es la misma lengua que hablas en casa, en la calle y en la escuela (en el patio)?
 -Si hablas y escribes en la misma lengua, ¿la escritura refleja el habla o hay diferencias entre una y otra? ¿Pocas o muchas?
 -¿...?

-¿Qué leías y escribías en la escuela?
 -¿Recuerdas cómo aprendiste a leer y escribir? ¿Qué tipo de ejercicios hiciste (copia, recitado a coro, memorización, oralización de textos, dictado, hacer gestos con la mano, etc.)?
 -¿Qué tipo de conocimientos, habilidades y actitudes y valores están asociados con este proceso de alfabetización?
 -¿...?

-¿En tu infancia y juventud, leías y escribías fuera de la escuela? ¿Dónde (en el ámbito privado, en la calle, en centro religioso [iglesia, mezquita], en un club deportivo)? ¿Qué hacías y para qué (diarios íntimos, poemas y cuentos, correspondencia)?
 ¿En qué idioma y con qué sistema de escritura?
 -¿Usabas Internet? ¿Qué hacías (chatear, leer webs, ver vídeos, blogear, atender foros, red social (Facebook, Tuenti)?
 -¿Sobre qué temas leías y escribías? ¿Con quién?
 -¿...?

-¿Conoces el alfabeto latino? ¿Desde cuándo?
 -¿Con qué idioma lo aprendiste (inglés, francés, español)? ¿Cuándo? ¿Recuerdas algunos de los ejercicios que hacías para aprenderlo?
 -¿Lo usas a menudo? ¿Qué lees y escribes en estos idiomas de alfabeto latino?
 -¿Qué dificultades presenta el alfabeto latino para el aprendiz (chino, japonés, árabe, indio, etc.)?
 -¿...?

Hábitos letrados de aprendizaje y estudio:

-Para aprender palabras, ¿prefieres escuchar a alguien que las dice o leerlas en un escrito? ¿O prefieres otra situación?
 -Para entender un escrito, ¿prefieres decirlo en voz alta o leerlo en silencio?
 -¿Usas técnicas escritas para aprender (tomar notas, hacer resúmenes, listas de vocabulario, marcar las palabras con colores diferentes, etc.)?
 -¿Usas técnicas habladas para aprender (repetir, recitar, cantar, asociar palabras con cosas, etc.)?
 -¿Haces guiones o borradores escritos de lo que vas a decir, explicar o conversar?
 -¿Usas diccionarios u otras obras de referencia (enciclopedias, gramáticas)? ¿En papel o en la red? ¿En qué idioma?
 ¿Con qué frecuencia?
 -¿Usas algún programa informático para leer o escribir (traductores en línea, verificadores ortográficos, bases de datos terminológicos, corpus de textos, etc.)?
 -¿...?

Continúa...

-¿Cuál es la tradición pedagógica escolar que ha recibido el aprendiz (gramatical, comunicativa, memorística, etc.)?
 -¿Qué tipo de prácticas letradas realizó en la escuela (copiar, recitar a coro, dictado, etc.)?
 -¿Qué programas y recursos informáticos están disponibles en las lenguas que conoce el aprendiz y en la que está aprendiendo?
 -¿...?

Retórica contrastiva entre la lengua conocida y la lengua meta:

-¿Has notado alguna diferencia entre la manera de escribir en tu lengua materna (o en la lengua en que escribas habitualmente) y en la lengua que estás aprendiendo? ¿Hay algún tipo de texto que se escriba o utilice de manera diferente? ¿Cuál y por qué?
 -¿Existen estudios de retórica contrastiva entre estas dos lenguas (la lengua ya conocida y la lengua que se aprende)? ¿Cuáles y qué han encontrado?
 -¿...?

Necesidades comunicativas del aprendiz:

-¿Qué tienes que leer y escribir en la lengua que estás aprendiendo? ¿Qué tipos de texto, qué temas, qué interlocutores, etc.?
 -¿En qué comunidad (país, disciplina, ámbito) vas a leer y escribir en esta lengua?
 -¿Qué especificidades lingüísticas presentan estos textos y estas prácticas letradas, en esta comunidad?
 -¿...?

4. EPÍLOGO

Hemos visto, de manera sumaria, cómo los Nuevos Estudios de Literacidad aportan una perspectiva más amplia, global y flexible a la investigación sobre la lectura y la escritura. Esta perspectiva resulta mucho más relevante en el estudio de las prácticas letradas plurilingües o en las tareas de lectura y escritura en segundas lenguas y especialmente en idiomas extranjeros, los cuales pueden usarse en comunidades humanas que usan los artefactos escritos de manera totalmente particular. También hemos visto cómo las prácticas letradas se asocian con dominios sociales muy diversos (la iglesia o la mezquita,

la escuela, el mercado) y que constituye un error confundir la alfabetización con la escolarización. En resumen, leer en una segunda lengua significa aprender a usar los artefactos culturales que ya existen en otra comunidad, en la que deseamos participar. No se trata sólo de entender lo que dicen sino de saber usarlo de acuerdo con el protocolo, la cortesía y la idiosincrasia de cada comunidad. Por ello, resulta imprescindible adoptar una perspectiva crítica y sociocultural de la lectura, en un mundo cada día más pequeño, más globalizado, más digital y con más contacto intercultural (Cassany (ed.), 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, D., Hamilton, M. & Ivani, R. (eds.) (2000). *"Literacy Practices", Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge.
- Cassany, D. (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2011). Sobre las fronteras retóricas del español escrito. *Cuadernos Comillas, 1*. Consultado en: http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/4_cassany.pdf
- Cassany, D. (ed.) (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.

- Cassany, D. (ed.) (2011). El español escrito en contextos contemporáneos. *Cuadernos Comillas, 1*. Consultado en abril en: http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/1_presentacion_cassany.pdf
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 3* (17), p.37-66.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres mixquic*. México: SEP Siglo XXI.
- Kalman, J. & Street, B. V. (eds.) (2010). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ortí Teruel, R. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura en alumnos árabohablantes*. *LynX, Documentos de trabajo, 31*. Valencia: Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M. & Ames P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. & Córdova G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Weissberg, B. (2000). Developmental relationships in the acquisition of English syntax: writing vs. speech. *Learning and Instruction, 10* (1), p.37-53.