UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

# COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS POR ESTUDIANTES INDÍGENAS BILINGÜES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

ROXANA GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ

ASESORA DE TESIS:

DRA. AMALIA NIVÓN BOLÁN

**MÉXICO, D.F.** **2010**

***Gracias a Dios***
*Por permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi vida y lograr otra meta más en mi carrera.*
*Porque todo lo puedo en Cristo que me fortalece*

*(Filipenses 4:13)*

***Gracias a mis padres Bertha y Fernando***
*Por su cariño, comprensión y apoyo sin condiciones ni medida. Gracias por guiarme sobre el camino de la educación. Creo ahora entender porque me obligaban, a terminar mi tarea antes de salir a jugar, y muchas cosas más que no terminaría de mencionar.*

***Gracias a mis hermanos: Virginia y Fernando***
*Por sus opiniones, palabras de aliento, y desveladas de trabajo. Además de ser buenos amigos; son la mejor compañía para compartir el mismo techo.*

***Gracias a mis queridos abuelitos***
***María Teresa y Mario***
*Por encomendarme siempre con Dios para que saliera adelante. Y por su amor, consejos y preocupaciones.*

***Gracias a mi asesora Amalia Nivón***
*Por su paciencia y opiniones, que sirvieron para hacerme sentir satisfecha por mi trabajo de investigación. Y por no tratarme como una alumna más, sino como una amiga.*

***Gracias a Roberto***
*Por tu apoyo, compresión y amor que me permite sentir poder para lograr lo que me proponga. Gracias por escucharme y por tus consejos. Gracias por ser parte de mi vida; eres lo mejor que me ha pasado.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……..1

CAPÍTULO 1 EL TEXTO……..……..……..11

1.1. Texto y canal de comunicación……..…..12

1.2. Tipos de texto ……14

1.3. Propiedades del texto escrito……..……..…16

1.4. Géneros discursivos……....……..…..30

1.5. Géneros discursivos en las poblaciones indígenas..……33

CAPÍTULO 2 COMPRENSIÓN DE TEXTOS……..38

2.1. Comprensión de textos en lengua materna (L1)……..……38

2.2. Elementos que condicionan la comprensión lectora ……..…..……....42

2.2.1. Niveles de comprensión lectora ……..……..…….....61

2.3. Comprensión lectora en L2....……..……...71

2.3.1. Modelos del proceso de comprensión……..…….....72

2.3.2. Elementos que condicionan la comprensión lectora……..……..…..74

2.3.3. Niveles de comprensión lectora en……..…..……..81

2.4. Estudios de lectura en los jóvenes universitarios……..85

CAPÍTULO 3 UNIVERSITARIOS BILINGÜES DE LA UPN-AJUSCO……....92

3.1. La Universidad Pedagógica Nacional Ajusco ……...92

3.2. Prueba de comprensión lectora…..……..……105

3.3. Dificultades en la comprensión lectora L1/L2……..…….....113

CONCLUSIONES…...……..117

ANEXOS……121

BIBLIOGRAFÍA……..143

# INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso continuo y sistemático que se va produciendo en las distintas sociedades y culturas, que varían y se diferencian de un grupo humano a otro. Es así que la educación debe responder a las necesidades de aprendizaje de los miembros de cada una de las culturas en las cuales este proceso se presenta.

De la población total de entre 19 y 23 años de edad para estudiar una carrera profesional en México, sólo el 23% es atendido en alguna institución de educación superior. Entre los sectores sociales con menor acceso a este nivel educativo se encuentra la población indígena, que representa aproximadamente el 12% de la población total. Así mismo, el INEGI señala que formalmente no se conoce la cifra exacta de estudiantes indígenas inscritos del nivel superior, sin embargo se calcula que menos del 1% de los jóvenes indígenas del grupo de edad entre 19 y 23 años tienen acceso a este tipo de estudios[1].

A causa de las dificultades de ingreso a una institución de educación superior, resulta importante profundizar en el conocimiento de las características sociolingüísticas en los contextos estudiantiles, así como en las políticas de ingreso (examen de admisión) de estudiantes indígenas, y el problema de comprensión lectora para permanecer y concluir los estudios.

[1] Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. "Censo Nacional de Población y Vivienda 2000". En: www.inegi.gob.mx. (1 de febrero de 2009).

Existe un gran número de personas que presentan dificultades para comprender lo que leen, situación que preocupa al actual sistema educativo, esto se aprecia en las diversas realidades sociales y culturales existentes en el país. Para Mejía (2006, p.33) la adquisición de la lectura y escritura del español implica comprender la lengua y decodificarla. En este proceso, en el caso de los hablantes de lengua materna indígena, se hace evidente la creciente complejidad a la que se enfrentan estos hablantes, ya que la enseñanza monolingüe en español da por hecho curricularmente que los escolares comprenden y hablan el español de manera natural.

El presente trabajo está asociado a algunos fundamentos comunicativos a partir de los aportes de algunas disciplinas como la lingüística del texto, la pragmática y el análisis del discurso que, aplicadas a la educación, permiten abordar la comprensión lectora en estudiantes indígenas bilingües de una manera más significativa y funcional.

La condición lectora de los hispanohablantes en México, parte de una política educativa desarticulada que se demuestra en reformas curriculares discontinuas y niveles educativos aislados. México no cuenta con un catálogo nacional de estándares de desempeño, como lo tienen otros países, por poner un ejemplo los integrantes del “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas”, pero de

cierta forma, el país ha implementado programas de evaluación nacional[2] para medir calidad y desempeño escolar de los estudiantes (Peredo, 2008, pp. 5-6).

Estas pruebas podrían servir como un indicador de los aprendizajes, pero aun así no podríamos considerarlas como estándares de desempeño. En algunos países donde sí se cuenta con éstos, existe una estrecha relación entre:

- Los estándares de contenido
- Los estándares de desempeño
- El currículum

Los primeros se refieren a lo que se espera sea aprendido respecto de conocimientos y a la prácticas. Los segundos describen el nivel mínimo esperado para un contenido de aprendizaje, y se caracterizan porque:

a) tienden a ser absolutos más que normativos,
b) pretenden definir el logro máximo esperado en un ambiente escolar,
c) tienen un número relativamente bajo de niveles, y
d) se espera puedan aplicarse a la totalidad de los estudiantes más que a muestras aleatorias.

El tercero es el que permite operacionalizarse en el currículum; es decir, la utilidad de contar con estándares es que orientan al currículum.

Aunque no contamos con este tipo de estándares podemos afirmar que sí contamos con un discurso curricular formulado por competencias; por ejemplo, el plan de estudios de educación básica 2009 tiene uno de los objetivos centrales de

[2] Tal es el caso de las Pruebas de Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

este programa, consistente en lograr que los alumnos avancen significativamente en sus competencias alrededor del lenguaje como: la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios.

Del mismo modo, el plan de estudios 2009 en el área del lenguaje ha expresado propósitos a desarrollar entorno a la comprensión lectora, formulado de la siguiente manera:

> "Desde el inicio de la primaria, e incluso desde el preescolar, es importante enseñar una serie de estrategias de lectura que aseguren que los alumnos, además de poder localizar información literal, estén en condición de inferir y deducir sobre los elementos que les proporciona un texto, y con esto, comprender lo leído.
>
> Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal es uno de los objetivos centrales de la educación básica. En este sentido, se pretende que puedan progresivamente lograr mejores análisis de los textos que leen y tomar una postura frente a ellos.
>
> Estas intenciones requieren un trabajo sostenido a lo largo de toda la educación básica que implica: (…) Familiarizarse con diferentes tipos de materiales de lectura que les posibilitará conocer diferentes estructuras textuales y sus funciones e incrementar el vocabulario y la comprensión del lenguaje escrito al que, probablemente, no estén expuestos en su vida cotidiana" (SEP, 2009, pp. 54-55)

Como podemos observar la lectura se está considerando como una competencia genérica; es decir, que debe estar en todos los planes de estudio posteriores al básico. Sin embargo, esta competencia para la formación de lectores es vaga, porque no sabemos a ciencia cierta qué se entiende por

comprensión de textos, y mucho menos lo que significa el “charlar” o dialogar con éstos. Aunque es común escuchar la conveniencia de establecer un diálogo entre el autor y el lector (Peredo, 2008, p.8).

El desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes debe continuar progresivamente en niveles cada vez más complejos: de los niveles elementales o básicos se sigue a los niveles intermedios para finalmente ascender a los grados profesionales. Las asignaturas del currículo están diseñadas, en sus contenidos, para dar alcance a esta graduación. Sin embargo, nos damos cuenta que existe un desfase entre el nivel académico ideal y el nivel real. Ya que los docentes dan por hecho que los jóvenes, al terminar la educación básica o la media superior, cuentan con las habilidades necesarias para entender lo que leen y escribir de manera óptima.

En la universidad, los docentes que reciben a los egresados de la educación media superior se encuentran cada vez más ante una problemática que incide de manera crítica en el desempeño académico universitario; sobre todo en su proceso de profesionalización al ver que sus habilidades y destrezas en el campo de la lecto-escritura son deficientes. Deficiencia que se explica desde el número de alumnos que integra un grupo, el tiempo que el titular le dedique al monitoreo o suministro de realimentación a cada alumno, y el grado o extensión de aplicación en los que la institución o el sujeto hayan involucrado su propia lecto-escritura.

Aunado a esto el sistema educativo mexicano ignora las diferencias entre individuos, contextos socioculturales, económicos, lingüísticos, y hasta los

métodos de enseñar o los estilos de aprender. Un ejemplo de este desconocimiento es visto en los discursos emitidos por la sociedad mayoritaria, ya que no se contempla una preocupación por los códigos culturales inherentes a toda acción comunicativa, lo que trae como consecuencia una deformación del texto en el plano del contenido a la hora de ser interpretado por un receptor, incapaz de identificar la presencia de una determinada *"memoria común"* (Lotman, 1996, p.56).

La comprensión lectora es una competencia de tipo cognitivo que supone individuos diferentes que interactúan con textos. La comprensión lectora vista desde las teorías constructivistas, resguarda estrategias previas y posteriores que podrían ubicarse en las competencias metacognitivas, pero éstas no se contemplan en los planes mexicanos de estudio, soslayando el desarrollo del alumno, dada la insuficiente promoción de la comprensión lectora.

La comprensión lectora requiere de una labor intelectual, sin embargo, el panorama expuesto arriba revela otras causas que no han sido explicadas a profundidad, como el desempeño lingüístico que es requisito para la apropiación del conocimiento y para el logro de una comunicación, que es uno de los procesos más complejos que existe en la actividad intelectual del ser humano en tanto que entraña otros procesos previos y simultáneos a la acción motora y a la comprensión del texto (Cerro, 1995, p.43).

El fenómeno de la lectura implica necesariamente abordar temas relativos a las habilidades lingüísticas desde el ángulo de la acción de leer; ya que leer no es

recibir, consumir o adquirir, leer es trabajar, ya que cuando se aborda un texto hay que descifrar el código para poder trabajar en la interpretación.

La metodología utilizada para el presente trabajo fue mediante la investigación cualitativa de tipo etnográfica educativa, ya que entre las líneas temáticas desarrolladas por la etnografía escolar en Latinoamérica se encuentran: la reproducción social y cultural, el fracaso escolar, los procesos de enseñanza aprendizaje, los sectores populares y la escuela, la vida cotidiana de la escuela, y el conocimiento real adquirido en la escuela (Goetz &L Lecompte, 1998, p.55).

Los instrumentos utilizados para la investigación fueron: información documental, cuestionarios, observación y tratamiento de la información en términos de alumnos participantes para reforzar datos. Los resultados de la etnología educativa contribuyen a superar cualitativamente las prácticas educativas y escolares.

A lo anteriormente dicho, el presente trabajo tiene como propósito identificar cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes indígenas bilingües de educación superior (principalmente los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco), en torno a la comprensión de textos académicos. Para dicho propósito el trabajo está desarrollado en tres capítulos.

El primer y segundo capítulo es una investigación documental ya que se encuentra conformado por un marco teórico, que tiene el propósito de dar a la investigación un rumbo coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitirán abordar el problema.

En el primer capítulo hago una investigación sobre los textos y sus canales de comunicación.

Nuestra problemática parte de los textos escritos, por lo que abordamos en este mismo capítulo las propiedades, tipos y géneros discursivos, que existen en los textos escritos; ya que se considera que la transmisión de saberes se lleva a cabo mediante la acción educativa (…) hasta ciertos niveles; más la iniciativa o condición lectora del estudiante, en la cual el texto cumple un papel importante como vehículo de conocimiento (…) permite que el estudiante aporte análisis, interpretaciones y explicaciones. Para ello, el texto debe cumplir con un objetivo en la acción educativa, el cual es el de crear espacios de reproducción de análisis y reelaboración de saberes (Cerro, 1995, p.171).

En ese sentido, la finalidad conduce a revelar la importancia que tiene el que los estudiantes conozcan y comprendan los diferentes tipos de textos que responden a distintas intenciones, y que se encuentren enmarcados en situaciones comunicativas variadas.

Como nuestro objeto de estudio son los jóvenes estudiantes que provienen de comunidades indígenas y además son bilingües; este mismo capítulo aborda los géneros literarios existentes en las poblaciones indígenas, con la finalidad de tener un conocimiento sobre sus prácticas socio-educativas y cosmovisiones, ya que al acércanos a la literatura de los pueblos indígenas, se reconoce su existencia y sus posibles aportaciones a nuestra vida diaria.

El segundo capítulo aborda la comprensión de los textos, en los cuales se identifican algunos factores extralingüísticos decisivos para la comprensión lectora en la lengua materna como:

- Las nociones o conocimientos previos del emisor,
- Propósito de la lectura,
- Condiciones psicológicas y emocionales,
- Actitud ante la lectura,
- Practicas socioculturales,
- Hábitos de estudio,
- Recorte textual,
- Tipo de texto e intención comunicativa,
- Falta de códigos compartidos,
- Suposición por parte de los docentes,
- Contexto verbal, y
- Las habilidades que son capaces de dominar los estudiantes, en cada uno de los niveles de la comprensión de textos escritos.

Sin embargo, la lectura en una lengua que no sea la materna (L2) implica ciertos riesgos a causa de la influencia de unos componentes de conocimiento previo distintos, ya que a la coexistencia de dos códigos lingüísticos más o menos distantes y con un contacto de interacción incipiente, ha de sumarse una experiencia previa de aprendizaje y la posesión de esquemas conceptuales consolidados sobre todo en lectores adultos.

Por ello se identificaron algunos factores capaces de condicionar la comprensión lectora en L2 como:

- el origen lingüístico del hablante,

- nivel y conocimiento lingüístico de la L2,
- experiencia educacional y cultural,
- la competencia lectora en L1,
- el conocimiento previo, entre otros.

En el tercer capítulo realizo el análisis de los resultados obtenidos en una prueba de comprensión lectora que se aplico a una muestra aleatoria[3] de 21 estudiantes indígenas bilingües de la generación 2008-2012 de la Licenciatura de Educación Indígena, alumnos pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco; donde tuvieron que leer un texto de género discursivo académico y a partir de éste responder cinco preguntas de opción múltiple, a partir de las que se obtuvieron diferentes resultados mostrados en ese capítulo.

Desde esta metodología, los datos fueron sistematizados y exteriorizados de un modo descriptivo e interpretativo. Para finalizar la tesis, expongo las conclusiones a las que llegue mediante todo el trabajo de investigación realizado.

[3] Se conoce como muestra aleatoria a la técnica para seleccionar al azar una muestra a partir de una población.

# CAPÍTULO 1 EL TEXTO

Todo proceso de interacción social se mueve a partir del lenguaje y/o diálogo, cumpliendo una actividad comunicativa, de manera consciente e intencional, sea vía oral, corporal o escrita; la cual es posible por la mediación de signos establecidos por una lengua y cultura determinadas (Mina, 2005, p.35). De acuerdo al orden en el que se ubiquen y acomoden los signos, el resultado final será un mensaje que comunica pensamientos, deseos, experiencias, información, sentimientos, estados de ánimo, entre otros.

El producto de esta actividad comunicativa es el texto, el cual en 1974 para Gal'perin, (en Mina, 2005, p.40), consistía en una unidad de signos (abecedario), constituida por grafías para representar el lenguaje como un mensaje escrito, construido por una serie de enunciados unidos mediante diferentes enlaces de tipo gramatical y lógico, cuya intención comunicativa adquiere sentido en un determinado contexto.

Sin embargo, la concepción de Bernárdez del texto (1982, p.294) difiere de la de Gal'perin, al concebir al texto como cualquier manifestación dada por una acción producida en una interacción humana; es decir, no necesariamente los textos escritos pueden leerse sino también pueden manifestarse de forma oral, como la conversación entre dos personas; visual, como la observación de un cuadro o escultura; corporal, como la danza o una representación teatral. La concepción de Bernárdez surge a partir de tres elementos:

a) Comunicativo: es una acción o una actividad que se realiza con una finalidad comunicativa, es decir, el procesamiento del texto es, por un lado, una actividad como lo puede ser la gimnasia o cocinar un pollo al horno; y por otro lado, también es un proceso de comunicación como la proyección de una película o la contracción de un músculo para hacer una mueca.
b) Pragmático: se produce en una situación concreta (contexto lingüístico, circunstancias, propósito del emisor, etc.). Los textos se insertan en una situación determinada con oyentes, objetivos y referencias constantes al mundo inmediato, y no tiene sentido fuera de este contexto.
c) Estructura del texto: es la ordenación y uso de reglas propias; los textos escritos poseen una organización interna bien precisa con reglas de gramática, puntuación y coherencia, que garantizan el significado del mensaje y el éxito de la comunicación.

Cuando una persona reconoce la esencia, el carácter y estructura de un texto, desarrolla su capacidad creadora para comunicar o conocer algo según su canal: vía oral, corporal, auditiva, visual o escrita.

## 1.1. Texto y canal de comunicación

Todo texto se transmite en un medio concreto, normalmente en ondas de sonido, movimientos corporales, visuales o soportes escritos. Cassany (2000,

pp.209) menciona que se pueden establecer categorías según las propiedades físicas del medio o canal de comunicación que inciden en los procesos de expresión y de comprensión por ejemplo; en cuanto al habla, un discurso directo a un público o por teléfono, o en cuanto a la escritura, la escritura impresa, la escritura a mano o los diferentes tipos de escritura, entre otros.

Para comunicarse hay que utilizar un canal de comunicación concreto, los estudiantes deben contar con un adecuado sistema sensorial o motor ya que en el caso del habla, se tiene que contar con un buen oído y tener un buen control de los órganos de fonación y de articulación.

En el caso de la escritura, deben ser capaces de ver con la necesaria agudeza visual y de controlar la mano, además de tener los conocimientos y las destrezas para identificar, comprender e interpretar el texto y por otro lado para organizarlo, formularlo y producirlo. Esto es valido para cualquier tipo de texto sea cual sea su naturaleza.

Sin embargo esto no se menciona con el propósito de desanimar a las personas que tienen dificultades de aprendizaje, o deficiencias sensoriales o motoras, ya que se han creado mecanismos que incluyen desde aparatos para sordos, hasta computadoras que sintetizan el habla manejados por los ojos para superar las deficiencias sensoriales y motoras más graves a la hora de aprender, ya que los seres humanos poseemos una capacidad ilimitada para superar obstáculos de comunicación, expresión y comprensión de textos.

El canal y el tipo de texto están íntimamente relacionados, y ambos derivan de la función que realizan. Los canales de comunicación son:

- Habla
- Audición
- Lectura
- Escritura

El resultado del proceso de producción lingüística es un texto, que una vez pronunciado o escrito, se convierte en un “mensaje” transmitido por un medio o canal concreto (Cassany, 2000, pp.316-317). El texto entonces funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua.

Conociendo estos canales de comunicación centraremos parte de nuestra investigación en la lectura, por lo motivos ya mencionados en la introducción; continuando los siguientes apartados en relación a los textos escritos.

## 1.2. Tipos de texto

La diversidad de textos y su variable extensión dificultan establecer una tipología que comprenda todas las características de un texto escrito. Sin embargo Adam (1992, p.54) plantea que dentro de los textos escritos se combinan formas textuales que él llama secuencias las cuales pueden ser de tipo (ver anexo A):

- Descriptivo

- Narrativo
- Argumentativo
- Expositivos- explicativo
- Instructivo

En la mayoría de los cuentos, por ejemplo, predomina la secuencia narrativa, pero hay también secuencias descriptivas, conversacionales, explicativas, etc., es decir, en muchos casos hay una secuencia dominante y en otros, subordinadas y pocas veces hay una sola forma o secuencia textual.

La clasificación de los textos de Adam es de importancia para la didáctica, debido a que son útiles tanto para responder a las necesidades de los estudiantes, como para la formulación de estrategias de aprendizaje.

Si el lector reconoce las secuencias y estructuras del texto escrito alcanzará una interpretación del texto que lee. En un cuento, por ejemplo, debe reconocer sus personajes, sus partes (inicio, nudo y desenlace) y el ambiente del mismo (tiempo y espacio); mientras que en un texto expositivo, estos elementos en general tienden a ser sometidos a otras intenciones discursivas e incluso a desaparecer.

## 1.3. Propiedades del texto escrito

Para elaborar un texto escrito es necesario considerar sus propiedades. a) la adecuación del dialecto y registro; b) la coherencia, de la información o contenido; c) la cohesión de las conexiones de las frases; d) la gramática de la formación de las frases; e) la presentación de la ejecución del texto; y, por último f) la estilística de los recursos retóricos o literarios utilizados. Diferentes autores como Cassany, Alegre, Mari, Parra y López, han reconocido estas seis como propiedades de un texto escrito, las cuales se explicarán a continuación.

*a) Adecuación*

La adecuación se encarga de adaptar el texto a la situación comunicativa que deseamos emitir, para ello Cassany (2000, pp.316-317) menciona que es necesario "reconocer que existe una gran diversidad lingüística, en la cual la lengua no es sólo una unidad lingüística uniforme ni homogénea, sino que posee diferentes variaciones, debido a la ubicación geográfica, la historia, el grupo social, la situación de comunicación y la interrelación de los hablantes".

Sin embargo Alegre (1990, p.58) determina que el dialecto es la "variedad individual de un determinado hablante, según su origen geográfico, social-generacional y circunstancial por variedades familiares, cambios de domicilio, influencia de la enseñanza, etc.; que han ido modificando los rasgos

característicos de su modo de usar la lengua". Es decir, existen maneras diferentes de hablar las lenguas.

Todo ser humano puede hacer uso de una o varias lenguas para dirigirse a las personas de su mismo territorio geográfico, grupo y clase social, profesión, edad y época, condiciones que determinan la variedad **dialectal** de un texto.

Por ejemplo un estudiante bilingüe puede elegir libremente entre hablar o escribir en su lengua materna (L1) o una segunda lengua (L2), pero debe tomar en cuenta el contexto donde se localiza el grupo social al que se va a dirigir y la interrelación que lleva con las personas; adecuarse y adaptarse al grupo social.

Un mismo hablante posee un repertorio lingüístico que se actualiza según la situación comunicativa, y las distintas actividades; en este mismo sentido Alegre (1990, p.68) considera que "las variedades no dependen del origen del hablante sino de la situación comunicativa que recibe el nombre de **registro**". El registro posee cuatro elementos: tema, canal, intención y formalidad.

El *tema* del que se habla caracteriza básicamente el vocabulario y las estructuras sintácticas del texto; para hablar o escribir sobre temas generales se utilizan palabras ordinarias de estructuras básicas, pero cuando se trata de temas especializados se hace un uso más preciso del vocabulario, se suelen usar palabras especializadas y oraciones complejas. Por ejemplo, en el artículo de una revista de variedad, al referirse a una enfermedad, el emisor debe expresarse con términos al alcance de cualquier lector.

Para Cassany y Mari (1990, p.78), el *canal* de comunicación es el medio a través del cual nos comunicamos y se distinguen dos canales básicos para el lenguaje verbal: el escrito y oral. Generalmente, la lengua oral es más espontánea y menos controlada que la lengua escrita, de la misma manera se pueden distinguir dos tipos de oralidades: la espontánea, como la conversación entre amigos; y la no espontánea, como el discurso político o profesional. Existe también el contacto entre ambos canales, por ejemplo, una obra de teatro es un texto escrito representado oralmente.

Un texto escrito se produce con una *intención* o propósito, cuya finalidad es: informar, convencer, divertir, criticar, comparar, etc. La intención de este tipo de texto dependerá del registro; por ejemplo, un libro escolar y una revista juvenil utilizan un lenguaje diferente, ya que la finalidad del libro escolar es enseñar, informar, criticar, convencer, motivar o entretener a los estudiantes o profesores en torno a alguna teoría, hipótesis, idea científica; mientras que la intención de la revista es informar, entretener y divertir al lector con temas de: música, moda, coches, artistas, videojuegos y *tips* de belleza, entre otros.

La *formalidad* marca el grado de relación existente entre el emisor y el receptor de un mensaje escrito, por ejemplo, no nos dirigimos de la misma forma a un amigo que a un profesor de la universidad.

Utilizar el dialecto y registro trae como resultado la adecuación, que significa saber escoger de entre todas las variaciones lingüísticas, la más apropiada para cada situación.

*b) Coherencia*

La coherencia textual es uno de los indicadores más importantes de la lingüística del texto, debido a que establece cuál es la información importante que se ha de comunicar y cómo ha de hacerse.

La coherencia tiene que ver con la estructura semántica del texto, ya que trata el significado, la información y su organización, es decir, el texto cuando es coherente es percibido como una unidad de sentido y no como un conjunto de enunciados inconexos, apartados o aislados. Se pueden identificar tres tipos de coherencia: global, lineal y local; parten de lo general a lo particular de un texto.

La coherencia global tiene que ver con la unidad temática del texto; la coherencia lineal, con la estructura y organización lógica de las ideas del texto; y la coherencia local aborda el sentido completo de cada enunciado (Cassany, 2000, p.316).

Existen reglas para no cometer errores de coherencia[4] como las siguientes:

- *Regla de no contradicción*: los elementos no deben contradecirse ni implícita ni explícitamente.
- *Regla de repetición*: algunos elementos deben reiterarse a lo largo del texto.
- *Regla de relación*: los hechos han de estar relacionados con el mundo real o imaginario que se represente.

[4]http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos/primaria/lengua_literatura/el_texto/introduccion/introduccion_coherencia_textual.htm. (5 de octubre de 2008).

- *Regla de progresión*: la información se organiza como un proceso cuyo producto final es el texto. Ha de haber una progresión temática y se han de evitar los detalles no pertinentes.

*c) Cohesión*

La cohesión es una propiedad de la concreción lingüística del texto. Basada en la relación entre unidades sintácticas y semánticas, puede considerarse como sinónimo de conexión, porque es una propiedad que analiza los distintos mecanismos que establecen las relaciones entre las ideas del texto, los cuales según Parra (1996, p.74) son seis: referencia, conjunción, sustitución, elipsis, repetición y puntuación.

El mecanismo de ***referencia*** permite la relación entre un elemento del texto con otro u otros que están presentes en el mismo texto o en el contexto situacional; existen tres clases de referencia: personal, demostrativa y comparativa (ver anexo B).

La ***conjunción*** es un mecanismo cohesivo para enlazar y expresar la relación o lógica que existe entre las oraciones o párrafos de un texto; existen siete tipos de conjunción: aditiva, temporal, adversativa, causa, explicativa, comparativa y organizativa (ver anexo C).

La ***sustitución*** es un mecanismo de cohesión que consiste en reemplazar un elemento léxico por otro, para evitar la repetición de un mismo término y hacer más elegante el estilo, por ejemplo:

× En el parque se paseaba un viejo. El viejo caminaba lentamente. Se paró frente a un edificio viejo y entró en un almacén a comprar un vestido para su nieta, pero la moda le pareció muy vieja y salió con un gesto de desilusión.

✓ En el parque se paseaba un viejo. El anciano caminaba lentamente. Se paró frente a un edificio antiguo y entró en un almacén a comprar un vestido para su nieta, pero la moda le pareció muy anticuada y salió con un gesto de desilusión.

La ***elipsis*** es un mecanismo de cohesión, que consiste en suprimir la información que supone que el lector ya conoce y, por lo tanto, la puede identificar perfectamente. De igual manera, se usa para omitir pronombres, verbos y oraciones innecesarias; por ejemplo:

✓ (Nosotros) estudiamos con mucha dedicación. (Pronombre)

✓ Unos comían pollo; otros (comían) pescado. (Verbo)

Otro mecanismo de cohesión es la ***repetición***, que tiene por objetivo recurrir en el texto a un elemento léxico aparecido anteriormente, con el propósito de dar énfasis; por ejemplo:

- El papel de la comunicación es múltiple y de gran importancia. <u>Debe</u> contribuir al intercambio de ideas y experiencias entre instituciones. <u>Debe</u> cooperar al mayor éxito de reuniones técnicas. <u>Debe</u> capacitar líderes. <u>Debe</u> colaborar para la actualización de los profesionales.

El último mecanismo de cohesión es la ***puntuación***. Los signos de puntuación se han presentado como la equivalencia escrita de la entonación; es decir, los signos de puntuación proporcionan al lector pautas para la obtención de sentido a partir del texto escrito (Parra, 1996, p.65). Existen diferentes signos de puntuación, utilizados según la intención comunicativa del escritor al emitir un mensaje (ver anexo D).

Estas tres primeras propiedades de un texto: adecuación, coherencia y cohesión, son consideradas las principales de un escrito porque conforman el conjunto de características y reglas verbales que debe poseer un texto, para que pueda actuar como mensaje en una comunicación. Todos los textos escritos, sean cortos o largos, deben contener estas propiedades o características básicas en su elaboración. Cualquier persona puede desarrollar progresivamente el uso correcto de estas propiedades, y la escuela es la principal iniciadora del uso correcto de la escritura.

*d) Gramática*

Para López (1989, p.42) la morfología y la sintaxis son el corazón de la gramática. La morfología centra su atención en los elementos que constituyen las palabras y reglas gramaticales. La morfología determina una unidad mínima del contenido que se llama morfema, que puede definirse como la secuencia de sonidos que tienen significado en una palabra.

Por ejemplo en la palabra *inesperado,* tenemos los morfemas /in/ esper/ ado/. Por lo que cada una de estas unidades constituye unidades mínimas de significado: **in**/ transmite la idea de negación, (como incapaz, insuficiente, inútil, etc.); **esper**/ es la raíz del verbo esperar, que denota siempre el mismo significado básico (como espera, esperanza, espere, etc.); **ado**/ constituye un indicador de que la acción se realizó en algún momento en el pasado.

Todos estos elementos cumplen una función determinada en las palabras inesperado. Según López (1989, pp.42-43) existen diferentes tipos de morfemas:

| | |
|---|---|
| Plural | /s/ /es/ |
| | Como en: cerro**s**, paso**s**, borrador**es**, cancion**es**, lápic**es**, etc. |
| Género | /o/ /e/ /a/ |
| | Como en: niñ**a**-niñ**o**, monj**a**-monj**e**, solter**a**-solter**o**, |
| Tiempo/ persona | /í/ /é/ |
| | Como en: com**í**, repart**í**, recib**í**, d**í**, cant**é**, prepar**é**, enfrent**é** |
| Diminutivo/ afectivo | /it/ |
| | Como en: perr**it**o, chiqu**it**o, pat**it**a, gord**it**a, flaqu**it**o, sol**it**o, etc. |

Existen palabras que no es posible dividir como *sol*, ella es en sí misma un morfema, una unidad mínima de significado y no puede ser dividida. A estos morfemas se les conoce como libres. Estos ejemplos indican que se trabajan morfemas libres, morfemas base y morfemas sufijos que se añaden a una base. Sin embargo, existen morfemas que se anteponen a una base, a estás se les llama prefijos y son los siguientes:

| | |
|---|---|
| Negación | /in/ /i/ |
| | Como en: **in**cómodo, **in**correcto, **i**legible, **i**lógico, **i**legal, etc. |
| Duplicación | /bi/ |
| | Como en: **bi**lingüe, **bi**lateral, **bi**cultural, **bi**nomio, etc. |
| Significado opuesto | /des/ |
| | Como en: **des**abrigado, **des**acuerdo, **des**atar, **des**alojar, etc. |
| Repetición | /re/ |
| | Como en: **re**cargar, **re**acción, **re**hacer, **re**apertura, **re**animar. |
| Unión o compañía | /co/ |
| | Como en: **co**operación, **co**edición, **co**gobierno, etc. |

El análisis morfológico que realiza López (1989, p.43) cobra aún más relevancia en las lenguas indígenas de América que en su mayoría son lenguas aglutinantes; es decir, que forman sus palabras a partir de una raíz a la que le añaden sufijos. El castellano cuenta con muchas palabras que comprenden un solo morfema (en, de, por, nueve, pez, etc.), pero también tienen un gran número de vocablos que comprende dos o más morfemas.

Así mismo López analiza una lista de vocablos y sus respectivas traducciones del zapoteco del Itsmo de Tehuantepec. Allí se observa que el signo ***?*** se utiliza como grafía para un sonido que no existe en el castellano.

| | |
|---|---|
| Yo?o | Casa |
| Kayo?o | Casas |
| Yo?oka | Esa casa |
| Kayo?oka | Esas casas |
| Yo?o-ro? | Casa grande |

| | |
|---|---|
| Kayo?o-ro? | Casas grandes |
| Yo?owi?ini | Casa chica |
| Yo?o-kichi | Casa blanca |

Del listado anterior podemos notar que **yo?o** es casa. Por otro lado, de la comparación entre **yo?o** (casa) y **kayo?o** (casas), podemos deducir que el morfema **ka** marca el plural, ya que entre una palabra y otras éste era el único elemento diferente. Sabiendo eso podemos también inferir que **grande** es **o-ro?**, por cuanto en la lista éste es el elemento que recurre ¿Qué significara **na** entonces? Si tomamos los siguientes ejemplos de la lista podremos darnos cuenta de cuál es el significado de este morfema:

| | |
|---|---|
| Nakichi | Es blanca |
| Naro? | Es grande |
| Nawi?ni | Es chica |

Sabemos que **ro?**, quiere decir grande y **wi?ni**, chica. Si bien no sabemos qué quiere decir **kichi**, no podríamos decir que dicho morfema significa **es**, por cuanto **kichi** aparece solo en una expresión y no en todas. En cambio, en la traducción **es** aparece en todas las expresiones. Entonces, podemos afirmar que **kichi** no quiere decir **es**, sino más bien **blanca** y, entonces, en esta lengua **es** se dice **na** (López, 1989, p.45).

Podrían darse otras combinaciones más, sin embargo, el ejemplo sirve para darnos cuenta de qué es un morfema y cómo funciona en otras lenguas.

La sintaxis se encarga de la forma en que se organizan las ideas de una lengua y las reglas en que éstas se transmiten a través de palabras, como unidades

significativas (Ibídem, p. 47). La sintaxis determina los tipos de combinaciones que son posibles en una lengua y que, por serlo, tienen sentido; por ejemplo: esa casa, casa grande, esa casa grande.

En otras lenguas puede hacerse a través de la combinación de raíces y sufijos. En castellano, por ejemplo la secuencia de palabras como */grande la es casa/*, no construye una oración, por cuanto no respeta las reglas de combinación, ya que en esta lengua lo común es que vaya primero el sujeto (la casa), luego el verbo (es) y finalmente el complemento o predicado (grande).

Cualquier hablante de una lengua indígena, aun siendo analfabeto, ha aprendido la gramática de su lengua. De no ser así no podría entenderse con los demás miembros de su grupo o con cualquier otra persona que hable su lengua. La sintaxis determina qué combinaciones son posibles y permitidas, y cuáles no. Por ejemplo:

*El anciano tomó las flechas rotas*

Como podemos apreciar, esta oración contiene unidades distintas. “Primero, la oración (O) está compuesta por una frase nominal (FN) (el anciano jefe) y una frase verbal (FV) (tomó las flechas rotas). Cada una de estas unidades tiene a su vez otras. Así la FN está compuesta de un artículo y otra frase nominal (FN2) (el + anciano jefe). Sin embargo, a su vez la FN2 comprende un adjetivo y sustantivo (anciano + jefe). De igual manera podemos descomponer el resto de la oración, la FV “tomó las flechas rotas”, a través de estas reglas” (López, 1989, pp.48-49):

**O---------- FN + FV**

FN---------- Artículo + FN2

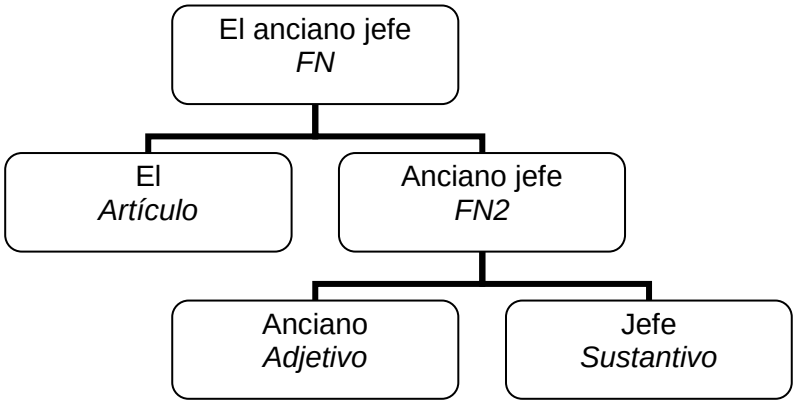
FN2---------- Adjetivo + Sustantivo

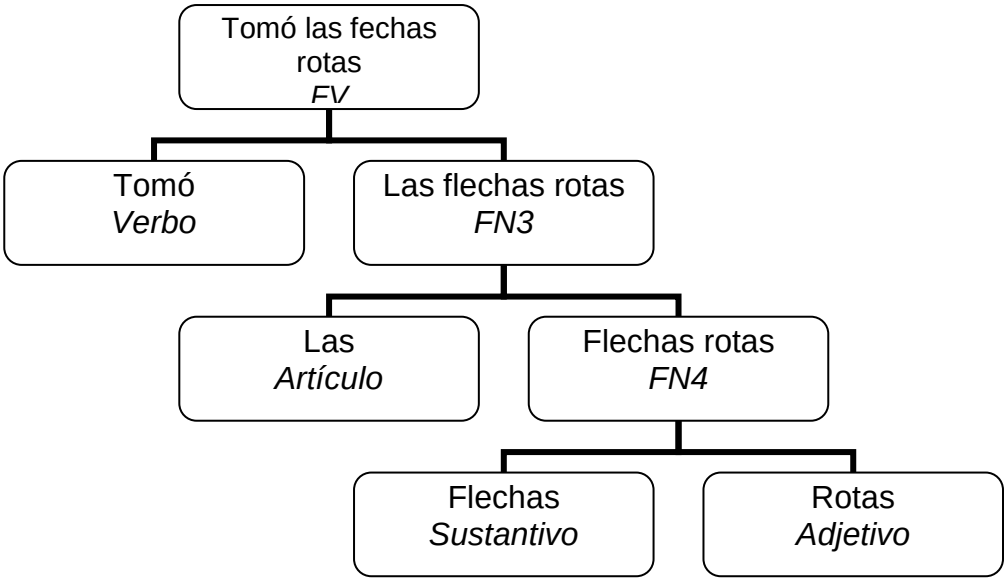
FV---------- Verbo + FN3

FN3---------- Artículo + FN4

FN4---------- Adjetivo + Sustantivo

También podríamos descomponer las unidades siguiendo el esquema tipo árbol:



Considerando que las ideas que deseábamos transmitir eran: jefe, anciano, flecha, roto y tomó en acción pasada, comenzamos a aplicar la sintaxis para formular la oración, como la concordancia de género y número.

Aprendemos la gramática de nuestra lengua materna a través del proceso de socialización, al hablar de manera coherente y transmitir los significados que deseamos, aunque no sepamos explicar la gramática de nuestra lengua. En los aprendizajes de la lectura y la escritura, es frecuente encontrar que los estudiantes integren en su escritura, elementos que pertenecen a la gramática básica de la oralidad; de ahí que, en un principio, los estudiantes escriben tal como hablan.

e) P*resentación*

Muchos tipos de textos escritos tienen convenciones sociales, que determinan cómo éste ha de presentarse: el formato, los márgenes, el encabezado, el tipo de letra, etc. La necesidad de ordenar la presentación de los escritos es para facilitar su procesamiento en impresos o papeletas; por ejemplo, los organismos públicos y privados que generan gran diversidad de información escrita. Para Cassany (2000, p.332) los aspectos más importantes son:

- Caligrafía. Dominio del trazo y de la producción de cada letra y el grado de claridad de la caligrafía.
- Limpieza del texto.  Ausencia de manchas o garabatos.

- La correlación entre espacio blanco y texto. Los formatos, márgenes izquierdo/derecho, superior/inferior; número de líneas y el título.
- Disposición de las diversas partes del texto. Introducción, título, párrafos separados, despedida.
- Tipografía. Uso de mayúsculas y minúsculas, subrayados, tipos de letra, etc.
- Presentación de documentos extensos, como los trabajos académicos o redacciones largas que requieren índice, paginación, bibliografía, citación de referencias, etc.

*f) Estilística*

Analiza la capacidad expresiva global de un texto escrito, es decir: la riqueza y variación lingüística, la calidad y precisión del léxico. Engloba diversos recursos verbales, retóricos literarios y comunicativos que se utilizan para producir un texto escrito.

Los profesores con experiencias en leer la redacción de alumnos observan que están más o menos bien, de corrección y de las otras propiedades, pero que es pobre y sencilla; es decir, que es una redacción de contenido poco elaborado, una sintaxis simple y repetitiva (y después… y todavía… y entonces…), un léxico pobre con nombres ordinarios y básicos que se van repitiendo (porque son los que conoce el alumno y los que puede escribir sin faltas), entre otros.

Para perfeccionar el texto escrito, Cassany (2000, pp.328-329) menciona que es necesario tomar en cuenta los siguientes elementos (ver anexo E):

- *Riqueza, variación y precisión léxica*
- *Complejidad y variación sintáctica*
- *Recursos retóricos para la comunicación*
- *Grado de riesgo*

Quien se arriesga a usar la lengua recoge aciertos y errores, los cuales lo llevarán progresivamente a ser más asertivo. En cambio quien no se arriesga se queda con los mismos recursos expresivos.

## 1.4. Géneros discursivos

Desde una perspectiva socio-cultural, los textos pueden clasificarse por las condiciones de producción y los espacios de actividad humana donde circulan. Esta forma de diferenciación de textos fue la que Bajtin (1995, p.248) denominó géneros discursivos, en la cual “el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenece a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su

contenido (temático) y por su estilo verbal, (...), sino, ante todo, por su composición o estructuración".

Establecer una agrupación de los textos según el ámbito de uso (o práctica discursiva), nos permite reconocer que no todos los textos que procesamos en nuestra actividad cotidiana son iguales, ya que los utilizamos en determinadas situaciones y contextos socioculturales.

Los géneros discursivos pueden diferenciarse por grados de circulación de modo que el género técnico científico resulta ser el de menor rango. En la formación de nivel superior pueden emplearse distintos géneros discursivos, de los cuales algunos responderán a criterios de enseñanza, aprendizaje u ocio[5].

Los géneros discursivos son los siguientes (ver anexo F)[6]:

- Literario
- Publicitario o propagandístico
- Contacto social y directivo
- Periodístico
- Administrativo y jurídico
- Técnico-científico

[5] Ocio visto con una intención formativa.
[6] Los géneros discursivos propuestos por Bajtin (1995, pp.248- 251) fueron modificados debido a que algunos géneros podían fusionarse para responder a una misma práctica discursiva.

Los textos escritos que se leen y producen en las instituciones de educación superior se caracterizan por el uso de una terminología específica de un área del conocimiento; como son exámenes, resúmenes, críticas, informes, reseñas, esquemas, apuntes, test, murales, comentarios de texto, fichas, nota de enciclopedia, definición, informe de experimentos, monografía, relato histórico, trabajo recepcional.

La mayor parte de las lecturas de los universitarios que cursan ciencias sociales o humanidades son textos derivados de textos científicos; por ejemplo, materiales de cátedra, manuales, libros y capítulos de libros, que tienen por fuente trabajos científicos.

Hoy en día hemos sido testigos de un cambio comunicativo trascendental, la comunicación electrónica, que genera otro tipo de textos discursivos entre estudiantes. Este tipo de comunicación está sustituyendo a la escritura en papel por la digital. Con el Internet, leer adquiere nuevas prácticas comunicativas y estrategias de aprendizaje; se busca información en línea en vez de recurrir a una enciclopedia.

Los textos digitales presentan características propias que modifican del mismo modo los procesos cognitivos de quien los usa, ya que el usuario requiere de habilidades de computación (manejar la máquina y los programas, saber mover el “ratón” y accionar el teclado), de interacción (saber hacer búsquedas y recuperar información), verbales (manejar el lenguaje natural escrito de cada género electrónico), percepción y auditiva (para usar archivos de imagen y audio).

Ahora el discurso no sólo se compone de letras, sino también de imágenes y audios a través de los cuales se puede estar en contacto con hablantes de otras lenguas de contextos culturales distintos. Algunos de los textos electrónicos son los blogs, los SMS, e- mail, chat, plataformas de enseñanza en línea y páginas web.

## 1.5. Géneros literarios en las poblaciones indígenas

Es necesario señalar que los géneros literarios en las poblaciones indígenas surgen a partir de la tradición oral. Este tipo de comunicación ubicada en el devenir del tiempo, se transmitió de generación en generación y de boca a oído; portadora de conocimientos, valores, hábitos, actitudes, quehaceres y costumbres y han utilizado este recurso para salvaguardar estas informaciones.

Para que ello fuese posible, las poblaciones indígenas desarrollaron, a partir del lenguaje manifestado por la voz; es decir, la oralidad, estructuras idiomáticas que contuvieran y consolidasen las informaciones susceptibles de ser aprendidas, conservadas, ejercitadas, pronunciadas y transmitidas, por personas oficiantes preparadas, como lo son los oradores y los sacerdotes o chamanes.

Estas estructuras idiomáticas y culturales son vehículos de información que se relacionan con danzas, fiestas, ceremonias agrícolas o funerarias y conforman un arte de la lengua.

En México la tradición oral a escrita ha sido paulatino y lento en la mayoría de las lenguas. Durante los últimos treinta y tres años, se observa en México, (principalmente del Sureste), el inicio de un proceso de escritura literaria en lenguas indígenas. Los géneros literarios en los que se expresa son:

- poesía,
- narrativa,
- teatro,
- y en menor cantidad, el ensayo.

Este proceso de la aparición de textos literarios en lenguas indígenas, pudo ser posible, porque es la continuidad del iniciado en los estados de Oaxaca y Yucatán, en el que profesores de enseñanza bilingüe comenzaron a escribir narrativa y poesía en sus lenguas maternas; aunque, tiempo después, se continuó con la escritura de obras en los géneros del ensayo y el teatro[7].

Sin embargo Ana Padovani (1999, p.85) afirma que si bien es difícil encasillar las obras literarias en clasificaciones estrictas, podemos comprobar que existen moldes, recursos y códigos variables para cada época.

La literatura indígena mexicana que se hace hoy, en este siglo XX, según Antonio Requejo[8] (1999) ofrece varios rostros y diversos idiomas por medio de distintos géneros: cuento, teatro, novela y poesía, que se patentizan en tres vertientes:

---

[7] COCOM, Jorge M., en: http://www.festivaldepoesiademedellin.org/pub.php/es/Diario/01_17_09_08.html. Consultado el 28 de diciembre de 2009.
[8] En: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n15/torequejo15.html.

- Histórica: narra orígenes, desarrollo, vicisitudes y logros de las comunidades, ejidos o municipios;
- Creación personal: responde a impulsos individuales de expresión propia.
- La tradición oral: transporta contenidos culturales transmitidos de generación en generación como se menciono anteriormente.

Cuando de producción poética se trata, ésta se da en los territorios de la creación personal y de la tradición oral, pero comparte con los otros géneros una característica principal: reflejan y manifiestan un universo autónomo y autosuficiente, pleno de profunda espiritualidad, asociada a la total identificación con la naturaleza, y que tiene al maíz como símbolo del centro sagrado, cereal que ha constituido, históricamente, la base alimenticia y núcleo de la cosmovisión indígena como ya desde el *Popol Vuh*[9] se lee:

> "de maíz amarillo y de maíz blanco se hizo su carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre. Únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros padres..."

Carlos Montemayor (1995, p.75), en su libro titulado *Arte y composición en los rezos sacerdotales mayas*, comenta que las formas literarias indígenas mexicanas correspondientes a la tradición forman parte y son expresión de una imagen del mundo que concibe al planeta Tierra como un ser vivo. La razón de ser de los rezos, entonces, consiste en la invocación de esas identidades invisibles

[9] REQUEJO, Antonio, 1995, en: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n15/torequejo15.html. Consultado el 29 de diciembre de 2009.

proveedoras y protectoras de la vida, que no habitan en lugares lejanos, sino al interior de las propias comunidades indígenas.

En la península de Yucatán, algunos rezos de tipo tradicional conllevan una concepción, posiblemente prehispánica, de la naturaleza y de la vida en la comunidad, y son pronunciados por los sacerdotes mayas durante las ceremonias agrícolas. Existen varias formas ceremoniales asociadas con la agricultura y cada una tiene una función específica: “la conocida como *Loj Korral*, se celebra al bendecir un corral o una parcela; la *Wajil Kool*, se efectúa ofrendando panes de maíz a los seres no visibles, en un acto de agradecimiento por las cosechas recibidas; cuando se lleva a cabo una petición de lluvias, se llama *Ch'a'cháak*; y al iniciar labores preparatorias en un terreno, *Jedz Lu'um”* (Jiménez y Moreno, 1996, p.99).

Así, esta tradición acerca de las entidades y formas visibles e invisibles, propias de algunos géneros literarios tradicionales, se hace presente mediante la celebración del rito para asegurar la sobrevivencia futura. La oralidad quizá se podría concluir comunica más allá de los límites en las comunidades indígenas, donde estas formas de comunicación se siguen transmitiendo.

Para concluir este capítulo, es necesario reconocer que la función comunicativa y características de los distintos tipos de texto se exponen con la intención de que el estudiante comprenda la función comunicativa y cultural que cumplen los textos que se utilizan, ya que en la vida cotidiana leemos de modo diferente un poema, una noticia, el instructivo para utilizar un aparato electrodoméstico, o un contrato

de compra venta; éstos nos hacen buscar, leer y comprender de manera diferente los datos en cada caso.

El conocer la diversidad de textos, clasificación, secuencias textuales y propiedades, permite aproximarnos cada vez más al mensaje comunicativo del autor. Considerar el lenguaje escrito, dirigió nuestra atención específicamente los textos académicos que leen los estudiantes de nivel superior, debido a que en los ámbitos profesionales la lectura cumple un rol instrumental básico.

Sobre todo porque en esta época de saturación informativa y de incremento constante de todas las áreas del saber, el texto es una herramienta pedagógica a favor de nuestros propósitos, cualesquiera que éstos sean: estudio, investigación, consulta, actualización u ocio, ya que todo texto que se lee de una u otra forma, afecta al lector dejando huellas en su concepción de mundo y en su propia escritura (Cerro, 1995, p.153).

Los textos escritos, como libros escolares, revistas y periódicos, son considerados como una de las vías principales para la adquisición de conocimientos, además son herramientas para desarrollar, organizar y materializar el pensamiento y creatividad de los seres humanos. Los textos escritos, al ser elaborados con propiedades y estructuras específicas, permiten al lector comprender con mayor éxito el mensaje del autor.

# CAPÍTULO 2 COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Las habilidades comunicativas que el ser humano puede dominar son cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; mismas que dependen a su vez de la capacidad física e intelectual, que éste posea. Es innegable que la lectura y la escritura, como prácticas cognitivas, discursivas y socioculturales, juegan un papel fundamental en la construcción de conocimiento; sin embargo, la lectura de un texto, es un proceso arduo y complejo adaptado a los niveles mentales que ofrece el lector con el cual actualiza y recrea las estructuras plasmadas en el mismo texto, para generar nuevas instancias conceptuales y vivenciales (Cerro, 1995, p.163).

## 2.1. Comprensión de textos en lengua materna (L1)

La lectura es una actividad múltiple. Cuando leemos y comprendemos lo que leemos, nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de las letras en sonidos, construye una representación fonológica de las palabras, construye el significado de la frase para elaborar el sentido global del texto y realiza inferencias basadas en su conocimiento del mundo. La mayoría de estos procesos ocurren sin que el estudiante sea consciente de ellos; estos son muy veloces, pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista sobre las palabras.

Sin una capacidad lectora plenamente desarrollada, los universitarios no adquieren un nivel básico de eficiencia, pues fallan al demostrar las habilidades y conocimientos para el manejo de la información en el momento de analizar, razonar, reflexionar, criticar y comunicar ideas de manera efectiva, y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Gadamer (1993, p.378), es considerado como promotor del enfoque lingüístico o del lenguaje como experiencia hermenéutica donde la comprensión hermenéutica se concibe y se da a través del lenguaje, en su expresión, explicación e interpretación.

Este hecho debería hacer pensar a los educadores que la escuela es un espacio privilegiado de acción comunicativa centrada en el lenguaje; sin embargo, la comprensión humana en un ámbito académico al parecer no es alcanzada, considerando que un ciclo escolar con su respectivo currículo no se plantea objetivos generales o específicos en torno a la comprensión lectora, de ahí sus resultados.

La comprensión hermenéutica alude a una mezcla de procesos internos y externos, que por un lado, se comprende a través del lenguaje, por otro lado, los interlocutores conocen ambos el sentido oculto de sus mensajes, es decir, cuando se conversa o se escucha a un interlocutor a través de su mensaje el otro capta lo que quiere decir (Gadamer, 1992, p.41).

La relación lector-comprensión no es mecánica, sino que requiere de un traductor, el cual puede ser el propio sujeto si conoce la lengua y los códigos del escritor. No obstante, el lenguaje es el medio fundamental de la comprensión.

El lenguaje como medio de comunicación y comprensión da la posibilidad de comprender los textos por una parte de forma libre, pero a la vez de una manera metódica porque los hablantes requieren del dominio del lenguaje del otro y de sus códigos culturales y sociales en que se expresa (Gadamer, 1993, p.378).

La interpretación y comprensión hermenéutica a través del lenguaje podrá comunicar palabras, sentimientos, acciones sociales o cualquier tipo de mensajes; basta con que sean comprensibles para el interlocutor.

Gadamer (Ibídem, p. 369) sostiene, que siempre que nos acercamos a un texto lo hacemos desde un proyecto, es decir, con alguna idea de lo que allí se dice. A medida que profundizamos la lectura, esta idea se va modificando y se reformula según la lectura nos vaya confirmando o alterando nuestra precomprensión. Como este proceso puede prolongarse, nunca podemos afirmar que damos con la interpretación última y definitiva. Hasta este punto, Gadamer describe cómo se realiza la interpretación, proceso que cosiste en: una precomprensión que realiza el intérprete está cargada por la subjetividad de éste: expectativas, prejuicios, conceptos previos y hábitos lingüísticos.

Estos elementos le permiten dar un primer sentido a la cosa misma, la objetividad pone también sus límites, por esto y otros argumentos no todas las interpretaciones son válidas,

> “Entonces, en el encuentro entre intérprete y objeto se da la comprensión, la penetración de sentido, y, a partir de ésta, se formula un ‘proyecto del todo’ que pretende alcanzar una unidad de sentido, y que se reformula continuamente a partir de los elementos señalados y, en particular, a partir de los cambios producidos en el horizonte de la comprensión. La interpretación de un texto sólo llega a su plena posibilidad si no parte de presuposiciones arbitrarias” (Cerro, 1975, p.37).

Frente a esta tarea, Gadamer (1993, p.378) encuentra cuando menos tres dificultades.

- La primera tiene que ver con nuestros hábitos lingüísticos, que están aunados a nuestras opiniones previas. Ésta consiste básicamente en suponer que el sentido de un término en un texto determinado, es igual al que yo uso.

- La segunda consiste en el problema de cómo salir de las opiniones preconcebidas, es decir, ¿cómo integrar lo que dice un texto a lo que yo pienso?

- La tercera consiste en ¿cómo dar cuenta de la opinión del otro, si lo primero que percibo de ella es que no es mía?

La comprensión de un texto termina siendo una experiencia originaria del ser, así como del conjunto de la experiencia humana.

## 2.2. Elementos que condicionan la comprensión lectora

La comprensión de los textos académicos por parte de los universitarios se encuentra condicionada por elementos internos y externos a él. Chomsky (en Fuensanta, 1998, p.18) considera que todos nacemos con un número de facultades específicas que juegan un papel crucial en nuestra adquisición del conocimiento y nos capacita para actuar.

Rocío Madrid[10] menciona que la comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores extralingüísticos que han de tenerse en cuenta. La situación y el contexto extralingüístico, definido como el conjunto de circunstancias espaciales y temporales en las que se desarrolla el acto comunicativo.

La *situación* pertenece al nivel extralingüístico porque es el contexto físico, social o anímico en que se hallan el escritor y el lector al comunicarse, el conjunto heterogéneo de circunstancias extralingüísticas que rodean el acto de la comunicación, por ejemplo; el lugar, el tiempo, el estado de ánimo, la formación cultural, la intención de los lectores. Se puede deducir que la situación influye en el acto comunicativo, al hacer variar la interpretación del mensaje o contribuir en mayor o menor grado la comprensión del mismo.

Del mismo modo Rocío Madrid[11] explica que el contexto situacional es estudiado por la pragmática, ya que su objeto de investigación es la competencia

[10] En: http://rociomadrid.blogia.com/2007/100602-situacion-o-contexto-extralinguistico.php. (20 de diciembre de 2009).
[11] Ibídem.

comunicativa de los lectores en la adecuación de los enunciados, a su intención y al contexto en que se producen. Así pues, existen determinados factores que marcarán la relación entre escritor y lector en el enunciado y el contexto situacional que serán indispensables para comprender el mensaje.

Entre los factores situacionales internos pertenecientes al mundo de los lectores, que condicionarán el enunciado se encuentran: las prácticas socioculturales (la cultura, ideología y creencias [políticas, morales, religiosas]), estados de ánimo, conocimientos previos, intención lectora, los códigos lingüísticos que posea, actitud ante la lectura, hábitos de estudio, entre otros; que influirán en su actuación y marcarán decisivamente su interpretación.

*a) Conocimiento previo*

En la línea del constructivismo, Piaget (en Puente, 1995, p.75) utiliza la noción de esquema como elemento central en sus teorías sobre el desarrollo intelectual, al ser éste, el instrumento cognitivo que emplean los individuos para organizar las percepciones y las experiencias. En su relación con el medio, el niño va interpretando las nuevas experiencias e informaciones: si éstas le son familiares, las asimilará en sus esquemas previos; si le son extrañas, creará nuevos esquemas si lo considera necesario, mediante un proceso de *acomodación*.

Las inferencias son la evidencia, de que el lector posee ciertos conocimientos al acto de la lectura; en la mayoría de los textos que se leen a diario (por ejemplo,

la prensa) la cantidad de información que se supone conocida por el lector es muchas veces mayor que la de información realmente nueva (Sánchez, 1993, p.96).

Los esquemas son representaciones del conocimiento que dan significado a nuestro entorno y dirigen los procesos de comprensión permitiendo la realización de inferencias sobre la información implícita.

La incidencia de los conocimientos previos de los universitarios en la calidad de los procesos de comprensión lectora ha sido suficientemente demostrada por teóricos e investigadores como por ejemplo García, Riggs y Cañizales (2001, p.165) al explicar que, el universitario al interactuar en un contexto y con el texto activa su repertorio de estrategias de comprensión, esto es, cuando un universitario hace uso de su conocimiento previo, logra hacer determinaciones sobre el significado de las palabras, establece diferencias a partir del texto y utiliza la estructura del texto para localizar información.

La expresión conocimientos previos amerita una serie de puntualizaciones: Cuáles, de qué tipo, sobre qué cuestiones son esos conocimientos que los lectores ponen en actividad en el proceso de lectura de un texto y que inciden productivamente en él. Básicamente podríamos reconocer según Bruner (1990, pp.47-48), cuatro tipos de conocimientos previos:

- Conocimiento sobre el mundo: las cuestiones que el sujeto ha aprendido a partir de su experiencia en el mundo natural y social con el que interactúa, y

lo ha llevado a manejar un cumulo de informaciones, datos y saberes que se activan necesariamente en el proceso de una lectura.

- Conocimientos sobre áreas específicas de la enciclopedia social: sin duda, las informaciones, conocimientos, datos, etc., que los sujetos han construido sobre ámbitos específicos del saber humano (la química, la física, biología, la historia, la literatura, la política, etc.) estimulan, ayudan o dificultan los procesos de interpretación de textos que aluden a esos campos.

- Conocimientos sobre el proceso mismo de lectura (metaconocimientos): lo que los lectores saben acerca de cómo es el proceso efectivo de la comprensión (la necesidad de integrar información en el curso de una lectura, de conocer el significado de las palabras o deducirlas del mismo texto, de vincular temáticamente las distintas partes del texto - párrafos, apartados o capítulos-) permite auto-evaluar el propio proceso y tomar decisiones sobre su marcha: volver a leer, atender a cuestiones pasadas por alto, avanzar rápidamente, buscar información de apoyo, saltear partes, etc.

- Conocimientos sobre el lenguaje: el conocimiento de los lectores sobre el lenguaje expresado en los textos (los significados de las palabras, las relaciones semánticas entre ellas, las partes convencionales de los textos, las expresiones típicas de uno y otro género, etc.) posibilitan o dificultan la efectividad de su comprensión.

Los problemas en la lectura pueden estar motivados por la falta en el lector de algunos de estos conocimientos (general, temático, lingüístico o estratégico) o por la carencia de pistas en el texto que faciliten la activación de los esquemas correspondientes.

Dada la relación directa entre lectura y conocimientos previos y el modo en que todo esto se activa en la lectura académica, Biber (2007, p.28) advierte que

> "la distancia entre los saberes preexistentes y lo demandado por el texto es leída en las universidades por parte de los profesores como una dificultad de aprendizaje, es decir, los profesores parten de una lectura homogeneizante y tienden a juzgar negativamente el desempeño académico de un estudiante como una falla en sus capacidades, sin proporcionar los elementos necesarios para acceder a los textos de estudio, tarea que [ésta] debería formar parte de la propia práctica docente".

Por lo tanto, las dificultades en la lectura académica pueden transformarse en una dificultad externa al alumno, al convertirse el docente en un "obstáculo", el cual debe construir posibilidades en las que se piensen en y desde la diversidad, es decir, uno de los mayores desafíos que enfrentan actualmente los docentes y la educación en general es atender las diferentes necesidades educativas de los estudiantes. Los estudiantes tienen distintas inquietudes, intereses, formas y tiempos de aprendizaje, niveles de conocimiento que exigen enfoques y prácticas pedagógicas diversas.

El docente debe tener la capacidad de aceptación de la diversidad, saber que existe y dejarla existir; reconocer la individualidad de los estudiantes a través de la

creación de escenarios de encuentro humano donde los universitarios puedan aportar cada uno desde sus particularidades la construcción de un aprendizaje mutuo.

Estos escenarios o espacios pueden ser de intercambio, reflexión y comunicación detectando las necesidades, insuficiencias y dificultades, que presentan los estudiantes, logrando así el reconocimiento y comprensión por, y del otro, por parte del docente y entre los mismos estudiantes para actuar razonablemente, mejorar el desarrollo y rendimiento académico.

En este mismo sentido el docente tiene que considerar que actualmente existen nuevos códigos de acceso al conocimiento que comprometen necesariamente la comprensión de una diversidad de culturas y, el uso funcional de las lenguas o técnicas que las vehiculizan.

Por ejemplo, las prácticas docentes se orientan al desarrollo habilidades de comprensión elementales y homogeneizante al recurrir con frecuencia a ejercicios de extracción literal de información de un texto, de identificación de la idea principal y con poca frecuencia recurren a estrategias de realizar cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mentales, criticas o reflexiones para comprender globalmente lo leído. Esto se refleja en el aprendizaje de los alumnos, ya que la gran mayoría de los estudiantes aciertan en reactivos de extracción literal del texto y de identificación de la idea principal y sólo muy pocos son capaces de identificar el tema de un cuadro sinóptico (INEE, 2006, p.56).

*b) El propósito de la lectura*

El tener claramente definido el objetivo que se busca alcanzar mediante la lectura influye notablemente en el aprovechamiento de la misma. Existe una gran diferencia entre la lectura de textos científicos, de alta especialización, y la lectura de una novela, de un informe o de un periódico. Cada uno de estos tipos de textos reviste su importancia dentro de sus respectivos géneros, pero el propósito de lectura es distinto en cada caso (Biber, 2007, p.41).

Por ejemplo, cuando se lee un texto académico, los universitarios requirieren información precisa acerca de un tema o disciplina especifica; al leer un periódico también buscan información, pero ésta variará de acuerdo con el número de secciones de las cuales consta el diario que se lea (página deportiva, crónica social, sección de política, informes económicos, crónica de sucesos, arte, moda, cocina, entre otras).

De la misma manera la determinación del propósito de la lectura, nace del estudiante como necesidad de plantearse nuevos intereses, puntos de vista diferentes y obtener la información que requiere. Sin estos retos previamente establecidos, el estudiante perdería gran parte de su tiempo en divagaciones (Arrieta, 2007, pp.4-5). La eficiencia en la lectura es el principal reto que todos los estudiantes se plantean y enfrentan pero no todos superan. La formulación de este propósito de lectura requiere ser motivado por el propio docente, pues es quien ha seleccionado la bibliografía, la conoce en profundidad y se ha fijado objetivos para abordarla.

*c) Condiciones psicológicas/emocionales*

Independientemente del tipo de lectura que se realice y del objetivo trazado, esta misma autora señala que los aspectos psicológicos, tales como el estado de ánimo, el grado de atención y las tensiones físicas pueden influir considerablemente en la eficacia de la lectura, ya que inciden en la percepción, concentración y comprensión e influye en el rendimiento del estudiante e interacción social. Se considera que el estado emocional de los estudiantes, han sido la causa principal de problemas de comprensión. Se puede deducir, que cuando un estudiante no se encuentra en las mejores condiciones para llevar a cabo el proceso de la comprensión se debe a que se encuentra nervioso, irritable, presionado, estresado, intranquilo, ansioso, o tenga dificultad de concentración, etc., (Arrieta, 2007, pp. 7-8).

*d) Actitud ante la lectura*

Otro aspecto relacionado con la comprensión de textos académicos es la motivación que el estudiante tiene ante la lectura, entendida como el grado de interés que se tiene por un determinado texto. Vigotsky (1962) (en Espín, 1987, p.65), pone en manifiesto la importancia de la motivación para el éxito de la lectura.

Las actitudes que un alumno tenga hacia la lectura influyen en la comprensión del texto. Por ejemplo puede que el alumno en una actitud negativa aunque posea

las habilidades requeridas para comprender con éxito el texto, pero su actitud negativa (de rechazo, pereza, desinterés, apatía, etc.), le impedirá comprender el texto. Las actitudes y creencias que un universitario se va forjando en relación con varios temas, afecta su forma de percibirlos y comprenderlos; ya sea en forma negativa o positiva.

*e) Prácticas socioculturales*

Los estudiantes al ingresar a la escuela, lo hacen con características específicas, que los distingue uno de otro. Estas particularidades son producto de una cultura que por naturaleza es heredada de generaciones adultas hacia las jóvenes (Durkheim, 1975, p.45). La cultura comprende, no solo la lengua, costumbres, hábitos, folklor, prácticas alimenticias, creencias, sino también los procesos que cada cultura utiliza para facilitar la formación de conceptos[12] que comparten a través de categorías o esquemas. Por ejemplo:

> "todos hemos visto jarrones de latón importados, hechos a mano, de varios diseños y tamaños. En cierta ocasión, después de cenar un joven persa en la casa de un estadounidense se reunieron en la sala. Al cabo de unos instantes el joven persa se puso rojo, empezó a reírse nerviosamente; aunque se sentía incomodo no dijo nada. Cuando el anfitrión salió de la sala por unos minutos, el joven persa señaló un enorme jarrón de latón adornado que se hallaba en la mesa de café a manera de decoración. Había sido hecho en el Oriente Medio, donde escasea el papel sanitario y

[12] La concepción que tenga una cultura sobre cierto objeto, comportamiento o situación, puede ser modificado, a través de la interacción cultural, esto permite la adaptación de las personas a diferentes circunstancias o contextos.

> la gente se limpia después de ir al baño usando esos jarrones para vaciarse el agua" (Morris, 2005, p.267).

Este ejemplo explica cómo dos personas de culturas diferentes pueden asignar esquemas conceptuales diversos a un mismo objeto. Lo mismo sucede cuando leemos algo que no conocemos, o lo hacemos en una lengua que no es la materna.

Para Jerome Bruner (1984, p.198) las funciones del lenguaje constituyen herramientas útiles, en tanto que posibilitan la toma de posturas o actitudes frente a lo que se expresa, esta postura implica, a su vez, un proceso continuo de creación y recreación en la medida en que se producen constantemente nuevas interpretaciones, negociaciones y re- interpretaciones.

El factor de la lengua interviene de gran manera en la comprensión de los textos, sobre todo en contextos bilingües ya que el lenguaje es ante todo expresión, es decir, proyección del sujeto hablante.

*f) Hábitos de estudio*

Según Muñoz (2002, p.1) los hábitos consisten en comportamientos cuya frecuencia es repetida en la práctica de las actividades que se generan mediante la inculcación, práctica, esfuerzo y la constancia, una vez establecidos se manifiestan de modo reiterativo y como si el comportamiento fuera innato.

Entonces poseer hábitos de lectura significa, tener la costumbre de leer, o leer con cierta regularidad determinado tipo de texto. La población universitaria mantiene un régimen de lectura establecido por las necesidades de estudio específicas y referenciales de su carrera, en el que la lectura no le es en ocasiones un acto voluntario, sino obligatorio para cumplir las exigencias académicas.

Los universitarios no adquieren el hábito a la lectura ni el gusto por ella, debido a que no se les ha inculcado desde pequeños, al no encontrar en el hogar y la escuela el ambiente propicio. Si se fomentara el hábito de lectura en la el hogar y escuela durante los primeros años, es factible que al ingresar a la universidad no presenten dificultad alguna para comprender los textos académicos que le proporciona el docente. Los universitarios declaran y reconocen que desde pequeños se les ha inculcado el hábito de la lectura, y ahora cuando lo hacen lo disfrutan mucho, sin importar el genero y tipo de texto que sea (Ramírez, 2006, pp.144-149)[13].

A la vez los universitarios declaran que la falta de tiempo obstaculiza la práctica lectora. Pero en realidad será por falta de tiempo, y es que algo cierto es que la practica lectora compite con otras actividades que en otros momentos resultan ser más importantes o más urgentes; la practica lectora pareciera ser que no se encuentra entre las actividades prioritarias del estudiante, aunque reconocen la importancia que tienen para el aprovechamiento y rendimiento escolar.

[13] Extraído de una investigación sobre los hábitos de los estudiantes universitarios en relación con la lectura. Presentan los resultados de cuestionario aplicado a los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

El criterio de la falta de tiempo es un obstáculo para la adquisición del hábito a la lectura; la carencia de tiempo es un argumento empleado por los estudiantes para justificar la poca disposición (no buscan momentos para leer, aunque sea espacios de tiempo cortos) o interés que tienen ante a la actividad lectora. La falta de administración del tiempo impide que los estudiantes dediquen un tiempo a la lectura, porque la lectura requiere de concentración es una manera de meterse al texto y por tanto, dejar al margen cualquier otro interés.

Entre los factores situacionales externos, como el tiempo y el espacio en que se desarrolla la comunicación, las circunstancias ambientales, el mundo social al que pertenecen los lectores y sus relaciones afectivas, laborales o académicas, el tipo de texto e intención comunicativa, la falta de códigos compartidos, la suposición por parte de los docentes en cuanto a conocimientos o capacidades desarrolladas, influirán evidentemente en la comprensión del texto.

*a) Recorte textual*

Generalmente, los estudiantes universitarios de instituciones públicas leen más el texto fotocopiado que los libros originales, a pesar de la escasa calidad de aquél, que dificulta la visualización de lo impreso. Es frecuente que estos materiales sean leídos fuera de la obra completa, sin los capítulos precedentes ni posteriores, sin índices, prólogos ni introducciones; sin solapas que presenten a sus autores, ni contratapas que comenten el texto; y a veces, sin las referencias bibliográficas completas. Este recorte textual, no permite al estudiante ubicarse

dentro de lo que lee (Carlino, 2003, p.47), lo que lleva al docente al estudiante y a la misma institución suplir las limitaciones del recorte textual

*b) El tipo de texto e intención comunicativa*

Todo texto se conforma de un conocimiento del mundo; marcos conceptuales o de referencia que pertenezcan a la experiencia tanto de escritor como del lector y se ordenen en torno a un campo conceptual que recoja todos aquellos conceptos, acciones y relaciones que tienen que ver con él.

Cassany (2000, pp.315-316) menciona que el marco del discurso es un factor pragmático, ya que el género o tipo de texto que se utilice condicionará la naturaleza del mensaje y dará lugar a una situación comunicativa distinta: un mensaje publicitario, un texto jurídico o administrativo, una carta personal o comercial y otros. En definitiva, la pragmática pretende analizar la competencia comunicativa de por parte de los lectores, la naturaleza de los mensajes y sus rasgos lingüísticos y retóricos, condicionados por las circunstancias conceptuales, emocionales e intencionales de los escritores.

Por otro lado, parte de la responsabilidad del fracaso de la comprensión de textos académicos, la tiene a que los universitarios desconocen los tipos de textos (estructuras textuales) y las propiedades que caracterizan los géneros típicos del discurso científico.

Por su parte, las universidades se niegan a considerar y reconocer las particularidades de esos textos que se utilizan para el aprendizaje de los alumnos y el trabajo didáctico (Biber, 2007, p.50), es decir, las escuelas hacen muy poco o casi nada para enseñar a los estudiantes a desarrollar las capacidades cognitivas requeridas para procesar ese tipo de textos; por ejemplo los textos académicos que se trabajan en los salones de clases son: noticias, redacciones, textos académicos, artículos de revistas especializadas, etc., en el que pocas veces se les enseña analizarlos detalladamente, comparar diversos esquemas sobre un mismo texto, resumir una exposición, identificar la idea principal de un texto o a elaborar inferencias e hipótesis, lo que dificulta la comprensión de los mismos.

Para ello Carlino propone que el docente se puede apoyar con otro tipo de materiales didácticos o actividades que intenten favorecer el análisis y comprensión de los textos académicos, a través de la elaboración de síntesis de clase, tutoría de monografías grupales, lectura con ayuda de guías, reescritura de los exámenes, preparación de una ponencia para exponer, entre otros.

*c) Falta de códigos compartidos*

La falta de códigos compartidos, que existe entre autor y lector en el caso de los textos que leen los estudiantes, da origen a problemas de comprensión. Las dificultades de los universitarios para entender lo que leen se deben a que se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos sino a académicos especialistas.

Estos textos dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no disponen: por ejemplo, hacen referencia a las posturas de otros autores sin explicarlas (Ibídem, p.35).

*d) Suposición de los docentes*

La naturalización que la institución hace de los saberes previos que da por hecho que deben manejar sus estudiantes, pone en riesgo la permanencia de los estudiantes, cuya trayectoria escolar, social y familiar no condice con la del alumno que la institución universitaria se representa. Por lo tanto la mayoría de los casos, quedará fuera (Biber, 2007, p.39).

El conocimiento de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales o innatas, y no culturales plantea un obstáculo al desempeño de muchos estudiantes, es decir, los docente dan por hecho que los estudiantes son capaces de identificar la postura del autor del texto, reconocer posturas y argumentos de autores citados, relacionar los textos con otros leídos previamente, inferir implicaciones de lo leído sobre otros contextos, más allá del contexto en el se ubica el texto, etc.

Ferreiro (1999, p.85) asegura que existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras, que no son naturales o implícitas en el estudiante, sino que se aprenden de la influencia que ejerce el contexto social y cultural sobre los estudiantes.

Los docentes dan por hecho muchos conocimientos que el estudiante “debería poseer” suponen que leer es encontrar en el texto la información que pareciera ofrecer, pero desconocen que esa información sólo puede ser apreciada por quienes disponen de ciertos esquemas de conocimiento que los alumnos aún no han elaborado. Los profesores no son conscientes de que hallar en los textos académicos las distintas posturas, argumentos para sustentarlas, las relaciones con otros textos, etc., no es precisamente encontrarlas ya dadas sino inferirlas o buscarlas.

Por otra parte, Carlino (2003, p.6) enfatiza que los docentes esperan que los universitarios lean y entiendan lo que ellos entienden, proponiendo implícitamente un tipo de lectura con características desconocidas para los estudiantes, es decir, los docentes no suelen percatarse de que el ritmo de lectura que esperan del estudiantes es propio de una cultura lectora disciplinar que el estudiante aun no es habituado; en la universidad las reglas del juego no se explicitan y mucho menos se enseñan.

La cultura lectora que predomina en la educación, de la que provienen los estudiantes universitarios, es muy distinta, debido a que la actividad lectora en los primeros años de la escolaridad, es reducida a ejercicios de extracción literal de información de un texto, en la que suprimen la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición superficial del saber.

Esta suposición del docente hace que se omitan los métodos con los que se han producido los conceptos y desfiguran los argumentos de la que han emergido;

se exige aprender qué dicen los textos y tiende a menospreciar porqué lo dicen y cómo lo justifican.

*e) Condiciones ambientales*

Involucra el ambiente físico del sitio seleccionado para realizar la actividad de lectura. En el ambiente adecuado para la lectura, intervienen factores como la iluminación del lugar donde se lee, la ventilación y el tipo de muebles requeridos (Arrieta, 2007, p.11). Por ejemplo el mobiliario asegura la comodidad del estudiante, para realizar la actividad de leer y obtendrá mejor provecho de ésta. Hay quienes recomiendan un asiento suave, una mesa o escritorio donde apoyarse y algunos lápices resaltadores para las notas importantes.

La ventilación por su parte requiere en la medida posible que se eviten ambientes de frío o de calor ya que incomodan o distraen al estudiante. Un ambiente físico adecuado contribuye al mejoramiento de la concentración del lector y a prevenir el agotamiento. Arrieta (2007, pp.4-5) señala que aún cuando no siempre resulta fácil mantener el control adecuado sobre los factores internos y externos que inciden directamente sobre el rendimiento global de la lectura.

*f) Hábitos familiares*

El medio familiar tiene gran repercusión en el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Debido a que una parte de éstos presentan un bajo nivel

cultural; algunos padres sólo han alcanzado a estudiar secundaria completa, otros ni siquiera han concluido la primaria, por situaciones económicas y esto implica que los padres no brindan apoyo a los hijos en las tareas educativas, como la estimulación de lectura, hábitos de lectura (Camps, 2005, p.6).

En las universidades es muy común encontramos estudiantes que emigran de comunidades rurales a las ciudades. En este contexto la familia representa un factor determinante en la permanencia y término de la carrera, debido a que el estudiante presentar un sentimiento de soledad, falta de afecto y apoyo, que solo la familia puede llenar.

El factor económico hace que la estancia en la universidad sea aun más difícil; los estudiantes universitarios indígenas no cuentan con el suficiente apoyo económico por parte de la familia (ya que la familia de más de 5 miembros suele vivir al día y depende en gran manera del trabajo del padre y las cosechas que este posea) y por otro lado las becas que se les otorgan no son suficientes para mantenerse en la ciudad por más de un mes, si a eso le agregamos la tardanza en la entrega de la beca hace más, angustiosa la permanencia.

En cuanto a comprensión lectora debido a que existe un abandonando de acompañamiento de los padres hacia los hijos por el trabajo, dejándolos sin ayuda. Algunos de los estudiantes no encuentran en la familia el apoyo necesario, no solo económico sino emocional, cultural y educativo. Existe una irresponsabilidad por parte de la familia, en cuanto al apoyo en la orientación de trabajos e incentivación de hábitos de estudio.

Quintana[14] afirma que los padres lectores son modelos motivadores de la lectura para sus hijos. La animación a la lectura no significa sólo comprar libros, y guardarlos, significa tener un ambiente que motive, que anime a leer. El ambiente familiar influye en el rendimiento escolar tanto como la inteligencia del estudiante. El proceso de desarrollo de la lectura no solo se despliega dentro de la escuela. Los entornos familiares, sociales, tienen en ellas una influencia decisiva.

Según Villegas (1999, p.22) el medio familiar repercute en la comprensión e integración de la personalidad del alumno, ya que es ahí donde se forman rasgos y características del desarrollo de personalidad, se forman y consolidan hábitos y costumbres, lenguaje, actitudes, experiencias y conocimientos.

El mejor ambiente para estimular el afecto a la lectura es la familia. Sin embargo, como una consecuencia de la crisis social, económica y cultural del país, las familias de los estudiantes son disfuncionales por abandonos de los padres y/o madres; padres que no pueden atender a los hijos por que trabajan desde muy temprano hasta muy tarde; padres sin empleo o subempleados; padres con bajo nivel cultural o analfabetos, padres que hacen uso de la violencia física o psicológica,  entre otros características de los hogares de muchos estudiantes.

[14] En: http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394. Consulta 1 de febrero de 2009.

*g) Contexto*

El trabajo de dar sentido a los textos está delimitado tanto en el ámbito individual como en el ámbito social. Si bien es cierto que el texto mismo admite una infinidad de interpretaciones, nosotros no podemos realizarlas, ni tenemos el entorno necesario que lo permita dado que nuestro ámbito existencial está históricamente delimitado.

Para Mauricio (1998, pp.144-149) el contexto es el marco de referencia en el cual el intérprete encuentra las condiciones y los límites que determinarán los resultados de su interpretación. La comunidad finita en la que vive un individuo y las relaciones intersubjetivas marcan los alcances del proyecto y los resultados de la aproximación interpretativa de los textos.

### 2.2.1. Niveles de comprensión lectora

La competencia comunicativa es la capacidad del emisor y receptor para elaborar e interpretar adecuadamente los enunciados, para lo cual deben tener en cuenta, no sólo el significado explícito de sus palabras, sino también las implicaciones y contenidos implícitos con que los elabora el emisor, así como las inferencias que de ellos pueda extraer el destinatario.

Los alumnos que ingresan a la universidad deberían poseer competencias, indispensables para asegurar su permanencia en ella y el éxito de sus estudios. El

interés que tiene el concepto de competencia se debe a que México la ha retomado en los programas presentados en las Reformas Integrales de Educación básica, media superior y superior.

El programa Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003), impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha determinado las competencias básicas o clave para la comprensión lectora (en Rosario, 2008, p.28):

| | |
|---|---|
| Análisis y Síntesis. Organización y planificación. | A) Competencias Cognoscitivas |
| Comunicación oral y escrita (lengua propia). Conocimiento segunda lengua. | B) Competencias Comunicacionales |

Noam Chomsky (1979, p.36) en su teoría de la lingüística plantea que la "competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que forman sus conocimientos verbales y que les permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos", es decir, que se deben poseer los conocimientos sobre la fonología para la pronunciación de los sonidos; de la gramática en la formación y combinación de las palabras a través de las reglas que rigen las posibles combinaciones; de semántica por el significado de las palabras y de pragmática debido a las intenciones comunicativas.

Estas condiciones suponen que el éxito en los estudiantes de nivel superior está ligado, entre otros factores, a la competencia comunicativa que posean, es

decir, la habilidad para comprender los textos académicos que leen. El proceso de lectura hace referencia al acto o proceso de leer y, en consecuencia, a las habilidades cognitivas que pone en juego el estudiante al interactuar con un texto.

Por otro lado Dell Hymes (1996, p.28) define la competencia comunicativa, como el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, "capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias"

La división del proceso de lectura por niveles es una forma de caracterizar los modos de leer de los estudiantes para establecer estados en su competencia lectora; es más una opción metodológica que permite un seguimiento puntual de algunos aspectos del proceso (Jurado, 1998, pp.44-47).

*Primer nivel: Literal*[15]

Leer cualquier material escrito implica necesariamente un proceso decodificador, donde el lector debe poseer indispensablemente los conocimientos lingüísticos de la lengua a leer, es decir, debe existir un dominio del código escrito, como el deletrear, silabear, comprender palabras y frases. El nivel literal lo definimos, como el nivel que nos da información sobre los elementos básicos,

[15] Los niveles y habilidades de cada nivel fueron tomados de: Jurado, 1998, pp. 44-47.

fundamentales para la comprensión del texto. En este nivel se pueden encontrar dos tipos de literalidad, una que retoma los conceptos y definiciones del texto, tal como en él se expresan, y la otra que parafrasea el texto, es decir, la respuesta se corresponde con lo que dice el texto pero expresado con otras palabras.

En este nivel se hace uso de las siguientes habilidades:

- Identificar el tipo de texto y género discursivo al que pertenece, a través de la estructura del texto.
- Explorar el texto: observar el formato del escrito, sus características gráficas, el título y subtítulos, las ilustraciones y su relación con el texto y la tipografía empleada con el fin de hacer predicciones.
- Interpretar el significado de una frase en contexto.
- Localizar datos específicos en los textos.
- Identificar la idea global del texto.
- Identificar las intenciones y motivaciones de los personajes en textos narrativos, así como el significado de expresiones metafóricas contenidas en ellos.
- Memorización de conceptos fundamentales y datos que sirvan para responder a preguntas con detalles.
- Extraer o repetir información de un texto, para contestar preguntas literales.
- Realizar una lectura rápida.

Para comprender lo que se lee se requiere realizar una lectura activa, necesaria para el logro de un procesamiento profundo de la información, y es justamente en ese aspecto donde los alumnos muestran errores.

Investigaciones como las de Vidal, Eduardo y otros (2000, p. 18) demuestran que los alumnos en este nivel realizan una elaboración superficial de la información contenida en los textos escritos y no hacen uso de estrategias adecuadas para conseguir una elaboración profunda, es decir, los estudiantes no saben, ni pueden elegir estrategias diferentes para objetivos distintos de la lectura. Esto conduce a una comprensión literal, en donde el lector integra sólo hechos concretos e información memorística.

Este nivel no garantiza una comprensión plena del texto escrito, sólo revela una adecuada capacidad del lector en la memorización y reproducción de información textual.

En el caso de contextos educativos bilingües, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reporta que el 57% de los estudiantes indígenas que cursan la primaria, se encuentran en este nivel de competencia que es el más bajo en comprensión lectora, lo cual demuestra que los alumnos realizan una lectura superficial de la información y no una elaboración profunda de ella[16].

[16] www.inee.edu.mx (8 de junio de 2009).

*Segundo nivel: Inferencial*[17]

El *nivel inferencial* es aquel en el que se manejan las relaciones internas del texto y del texto con el conocimiento previo del lector. Las preguntas relacionadas con este nivel exigen del lector procedimientos propios de la presuposición, basados en su conocimiento previo, para suplir la información no explícita en el texto, pero necesaria para construir su sentido, por ejemplo; establecer relaciones y asociaciones entre significados (implicaciones, causalidad, inclusión, etc.).

Además de llenar vacíos con la información necesaria para interpretar los contenidos del texto, las inferencias cumplen otras funciones específicas, como determinar la importancia relativa de las ideas del texto, la de resolver posibles ambigüedades o incoherencias y la de integrar la información pertinente del texto en los esquemas de conocimiento previo del lector, lo cual da como resultado el cambio en el estado de su conocimiento (Sainz, 1991 p.26).

Luis y Marianne (Luis y Marianne, 2000 p.13).determinan que:

> Los procesos inferenciales son fundamentales al comprender un texto, ya que permiten "llenar" la información faltante del texto, en otras palabras, en un texto hay información que permanece implícita y que debe ser recuperada a partir de los procesos inferenciales que el lector realiza relacionando (entre otros aspectos) su conocimiento previo con la información entrante. Los procesos inferenciales suponen un procesamiento cognitivo más complejo, ya que se busca que el sujeto

[17]El nivel inferencial y las habilidades que se desarrollan en este nivel fue tomado de: Jurado, 1998: 46.

infiera o reconozca información que no está explícita en el texto a partir de otra que sí lo está; se dice, en este sentido, que la habilidad inferencial apunta a una comprensión profunda de los textos.

Los procesos inferenciales permiten establecer la intención del texto y la actitud del autor ante el tema tratado, aspectos éstos usualmente no explícitos en el texto, pero básicos para emprender una lectura crítica del texto.

En este nivel se hace uso de las siguientes habilidades y conocimientos:

- Inferir información del autor (intención, opinión, estado de ánimo, perfil personal) y su visión del mundo.
- Detectar tendencias ideológicas.
- Identificar las ambigüedades y los dobles sentidos y discernir sus posibles significados.
- Relacionar las metáforas y los simbolismos con hechos de la realidad cultural.
- Entender las presuposiciones y las informaciones sobreentendidas o implicadas.
- Elaborar anticipaciones, suposiciones, hipótesis y predicciones, antes y durante la lectura.
- Planear y organizar en orden lógico las ideas.
- Determinar incongruencias en un texto.
- Deducir relaciones de causa-efecto.
- Relacionar datos y comparar textos.

- Jerarquizar, clasificar y generalizar la información del texto.
- Reconocer los significados posibles de tecnicismos y usos figurados del lenguaje.
- Utilizar el contexto para dar significado a palabras nuevas.
- Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.
- Hacer inferencias del significado de una palabra desconocidas a partir del contexto gramatical, de la composición de la palabra y de los conocimientos previos que el lector posea. Inferir información a partir de los conocimientos previos y pistas que el mismo texto provee.
- Hacer una lectura atenta y profunda.
- Reproducir de manera esquemática el texto.

*Tercer nivel: Crítico-intertextual*[18]

Este último nivel se caracteriza por "la lectura desde la Enciclopedia; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa que se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de coherencia global del texto, pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia o una carta?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos

[18] Este nivel al igual que los dos anteriores fueron tomados de: Jurado, 1998, p. 47.

de vista tanto del autor, como de las intencionalidades del lector” (Jurado, 1998, p.44).

Este nivel de mayor complejidad implica más esfuerzo cognitivo por parte del sujeto para poder construir el sentido de los contenidos del texto, antes de pasar al reconocimiento valorativo del mismo. Es decir, el lector necesita involucrarse en un proceso de análisis que implica distinguir y separar las partes del todo para entender sus propiedades y funciones, para luego integrarlas en un todo significativo.

Las habilidades que se usan en este nivel son:

- Distinguir los hechos de las opiniones del autor.
- Emitir juicios de valor sobre sus saberes y creencias.
- Integrar a la lectura a experiencias propias del lector.
- Advertir la perspectiva del autor; tal como determinar la actitud y la posición del autor en relación con lo que escribe.
- Evaluar la consistencia o irrelevancia del texto.
- Diferenciar lo subjetivo de lo objetivo.
- Interpretar, cuestionar, analizar y reflexionar sobre un texto para construir una opinión.
- Comparar dos textos con el fin de valorarlos críticamente y justificar interpretaciones originadas en la intencionalidad múltiple.

El resultado final de todo este proceso se observa mediante el cambio de actitud, aptitud, ideología y comportamiento del lector, ya que al finalizar este proceso, la lectura desarrolló en el lector conocimientos y habilidades para actuar y resolver problemas en lo cotidiano.

Conocer estos niveles en la comprensión de textos, nos muestra que, el éxito académico requiere que los estudiantes desarrollen las competencias y habilidades necesarias.

Como se puede observar esta clasificación o división del proceso lector por niveles resulta ser una forma de caracterizar los modos de leer de los estudiantes sobre todo en el contexto de América Latina; estos procesos cognitivos o intelectuales que ponen en juego los estudiantes al leer un texto, son procesos que un estudiante monolingüe es capaz de dominar, siempre y cuando el texto este escrito y sea leído por el lector en su lengua natural o lengua materna (L1).

El siguiente apartado aborda la comprensión de textos en segundas lenguas (L2); y de la misma manera que existe una clasificación para medir la competencia lectora en monolingües, mostraremos una clasificación diseñada por la Unión Europea para medir la competencia lectora en estudiantes que aprenden una segunda lengua (L2).

## 2.3. Comprensión lectora en L2

Koda (en Fernández, 1999, p.61) habla de un paralelismo existente entre el aprendizaje lector de la L1 y la L2, ya que el hecho de haber adquirido previamente un código lingüístico debe tener alguna influencia en la adquisición posterior de otros códigos, más aún si éstos son relativamente cercanos, como es el caso del castellano.

La lectura en la L2 no es más propiciada por las habilidades lectoras que el sujeto ya posee que por su competencia en la lengua meta. Alderson (1984) (en Fernández, 1999, pp.62-63) plantea varias hipótesis al respecto, para cada una de las cuales encuentra evidencia teórica o empírica de estudios anteriores:

1. La lectura deficiente en la L1 es causa de lectura deficiente en la L2;

2. El insuficiente conocimiento de la L2 es causa de lectura deficiente en la L2;

1a. Las estrategias de lectura para la L1 no sean válidas para la lectura en la L2, lo que conlleve una lectura deficiente;

2a. Las estrategias de lectura no se transfieran de la L1 a la L2 por un nivel insuficiente en la L2.

Las hipótesis plateadas en las opciones “1” y “1ª” nos harían creer que la habilidad lectora en la L1 es decisiva para el desarrollo lector en la L2, mientras que en las hipótesis planteadas en las opciones “2” y “2ª” conciben el conocimiento lingüístico como requisito directo para el desarrollo tanto de esta destreza como de otras.

Por otro lado McDonough (1995) (en Fernández 1999, p.64), indica que cuando hay problemas de lectura en L2, todavía no está claro si es debido a: fallos en las destrezas de descodificación; uso de estrategias inadecuadas; fallos en destrezas de síntesis; fallos en la inferencia del significado de palabras desconocidas concretas; o al uso de ideas previas sobre la información del texto que son más influyentes que las pistas lingüísticas existentes.

### 2.3.1. Modelos del proceso de comprensión

Existen diversos modelos en el proceso de comprensión ya sea oral o escrita, pero los que más han influido en el aprendizaje de la lengua en el aula son dos:

- El modelo de comprensión ascendente
- El modelo de comprensión descendente

*El modelo de comprensión ascendente*

De acuerdo con este modelo el punto de partida es el texto según Luci Nussbaum (2001; pp. 268-269) menciona que en este modelo el lector comienza por reconocer las letras, las une después para formar palabras, encadena para formar frases, hasta que llega a la longitud del texto como para entender el mensaje del autor.

Este modelo ve el proceso de comprensión desde una perspectiva conductista considerando las letras como estímulos y la lectura como la respuesta. Parte del proceso de comprensión se realiza de forma ascendente, es decir, de abajo a arriba.

*El modelo de comprensión descendente*

La idea principal de este modelo reside en la creencia de que la información no sólo se encuentra en el texto escrito, sino también en la mente del lector. Así, comprender es entendido como un proceso constructivo que depende de factores tanto internos como externos. Este proceso es activo ya que interviene la interacción entre el texto, el contexto de la información y los conocimientos previos del lector.

El modelo de comprensión descendente según Luci Nussbaum (2001; pp. 296-297), insiste en la idea de que la comprensión comienza en la mente del receptor, porque sus conocimientos previos son el punto de partida para reconocer e interpretar un texto. Sin sus conocimientos previos no se puede comprender nada. Estos conocimientos previos son los que permiten que un estudiante bilingüe relacione el contexto con los enunciados y aprender las formas lingüísticas, estableciendo relaciones de sentido general de un enunciado o de todo el discurso.

Sin embargo estos modelos de comprensión, al fusionarse crean un modelo interactivo, donde la comprensión se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee en el texto (proceso ascendente) y lo que ya conoce sobre el tema (proceso descendente).

Por otra parte el proceso de lectura se pone en marcha desde el momento en que el lector se plantea expectativas sobre lo que va a leer. Toda experiencia de lectura que un lector ha acumulado a lo largo de su vida está grabada en su memoria a largo plazo (MLP) en unos esquemas de conocimiento que le permiten organizar la información de forma estructurada. Gracias a ello puede prever qué tipo de texto es posible encontrar en cada situación, qué formato tendrá, qué estructuras gramaticales y vocabulario podrá contener, entre otros aspectos más.

El lector almacena también en su MLP sus experiencias y conocimientos del tema y del mundo, así como sus competencias en la L2. Todas estas informaciones previas permiten al lector predecir, anticipando o formulando hipótesis sobre lo que va a leer.

### 2.3.2. Elementos que condicionan la comprensión lectora

La investigación en la lectura bilingüe aún es muy escasa, y es necesario considerar los contextos específicos. La lectura (monolingüe) es un proceso de construcción global del significado que implica la interacción entre el lector/a y el

texto, de manera que intervienen variables del lector/a, del texto y del contexto de ambos. Sin embargo, debido a que la lectura es un proceso activo de construcción de significados, la persona que lee juega el papel principal, activando sus conocimientos previos del tema y del mundo, y utilizando sus conocimientos lingüísticos y de la lectura. Estos tres tipos de conocimiento han sido investigados con la población monolingüe, y han servido como una base importante para la investigación en bilingües, aunque el componente cultural cobra mayor relevancia en este caso, y la relación entre las dos lenguas es un aspecto sustancial y específico de la lectura bilingüe. Es necesario tener en consideración los componentes evolutivos del aprendizaje de la lectura en dos lenguas y, al igual, el papel que juegan los aspectos socioculturales como la identidad y valoración de la propia lengua y los aspectos económicos y de las políticas lingüísticas, que tienen un peso importante en las decisiones educativas y en los resultados de aprendizaje.

*a) Origen lingüístico del hablante*

El origen lingüístico, se encuentra asociado a los mecanismos de la adquisición de la lengua materna. Para ello Jim Cummins habla de que todos los seres humanos estamos dotados de un capital genético que nos permite la adquisición del lenguaje de una manera no consciente.

El antropólogo Edward Saper (en Abdelilah-Bauer, 2007, p.42) fue el primero que subrayo los determinantes socioculturales del lenguaje. Para él, el lenguaje

es una función adquirida, una función cultural, es decir, el lenguaje es nuestra manera de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos y para ello es indispensable conocer el lugar de donde proviene el estudiante. Hoy en día, se sabe que el mecanismo de adquisición de la lengua materna entra en acción mucho antes de la producción de la primera palabra, es decir, antes de que el niño aprenda saber pronunciar la primera palabra, en otro momento se expreso mediantes gritos.

La emisión de éstos sonidos llamo la atención de la madre, cuyo propósito del bebe fue el de comunicarle su hambre. Este primer acercacamiento de la comunicación constituye los fundamentos del lenguaje.

La adquisición de la lengua materna, surge de la tarea inicial por parte del niño en reconocer las palabras en el flujo y el sonido que las rodea. Al aprender a hablar, el niño adquiere los actos fundamentales de la comunicación, como: pedir, nombrar, influir, convencer, entre otros; al ponerlos en práctica se adquiere el saber lingüístico mediante las interacciones con las personas de su entorno.

*b) Nivel y conocimiento lingüístico de la segunda lengua (L2),*

Para López (1989, p.25) se llama nivel lingüístico a los cinco componentes de una lengua:

| Niveles | Objeto de estudio |
|---|---|
| Fonología<br>De la pronunciación de las palabras | Como se producen y organizan los sonidos de una lengua. |
| Morfología<br>De la formación de las palabras | Cuáles son los elementos que componen la palabra y cómo se organizan. |
| Sintaxis<br>De la combinación de las palabras | Como se combinan las palabras para formar las frases y oraciones de una lengua. |
| Semántico<br>Del significado de las palabras | Lo que significan las palabras y los significados resultantes de la combinación de las palabras en oraciones y la forma en la que estos significados se organizan. |
| Pragmático<br>De las intenciones comunicativas | Como se usan y organizan las palabras, frases oraciones y significados en mensajes concretos para transmitir intenciones determinadas y cumplir con el objetivo de la comunicación. |

El nivel lingüístico del estudiante en la L2, es un factor que nos permitirá conocer el dominio que el estudiante tiene de la L2, es decir, que grado de aprendizaje posee el estudiante de la lengua en cada nivel. También cumple la función de proveer un perfil acerca de las habilidades y destrezas dominadas en cada uno de los niveles. Sin embargo el establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario, pero por motivos prácticos y didácticos resulta útil establecer una clasificación de niveles que segmentan el proceso de aprendizaje de los estudiantes que pueden contribuir al diseño didáctico para la enseñanza de segundas.

*c) Experiencia educacional y cultural*

Para Piedad (2002, p.351) las estructuras de conocimiento o esquemas de cada hablante, se configuran según su propia vivencia; de tal modo que el acto de leer de cada lector consiste en la creación de un significado con una base pragmática, que no tiene por qué coincidir con el alcanzado por otro lector, o incluso por el mismo en una situación o momento diferente, debido a que los modelos culturales almacenados en la experiencia del lector en forma de esquema van a determinar en gran medida la interpretación que éste haga de la palabra escrita.

En este sentido, existe una matización importante: el estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea de L2, no deja de ser competente en su lengua y cultura materna. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una consciencia, destrezas y capacidades interculturales.

d) *Competencia lectora en la L1*

Para explicar este factor nos referiremos al principio de interdependencia de las lenguas desarrollado por el canadiense Jim Cummins. Este principio alude a que, lo que se aprende en un idioma será conocido en el otro, es decir, la enseñanza de la lectura en L1 no solo desarrolla las competencias de lectura en esa lengua, sino también, al mismo tiempo, una competencia conceptual

lingüística mas profunda que mejora el aprendizaje de la lectura en la L2; esta competencia común subyacente hace posible la transferencia de las competencias cognitivas y el mecanismo de la lectura de una lengua a la otra (Abdelilah, 2007, p.95).

Como se menciono anteriormente la transferencia en el proceso lector puede darse en todas las lenguas mediante la utilización de las mismas estrategias para textos similares en ambas lenguas, es decir, las destrezas cognitivas y adquiridas en una lengua se pueden transferir a otra lengua. Sin embargo, dicho proceso al parecer se encuentra condicionado por el origen lingüístico de los hablantes; el nivel lingüístico y la experiencia educacional y cultural son factores que afectan al desarrollo de la lectoescritura en L2, además de que la lectura parece transferirse más fácilmente que la habilidad de escritura. En resumen, la adquisición de habilidades de lectura en L2 depende de la L2 y su relación con la L1.

*e) Contextos de aprendizaje*

María del Pilar (2000, p.4) plantea que el progreso bilingüe en la adquisición de la lecto-escritura dependerá en parte de factores sociales, políticos y educativos que definen el ambiente de los niños cuando inician la alfabetización. Los estudiantes que hablan el español como lengua materna; normalmente tienen fuertes habilidades y conocimientos previos para desarrollar la alfabetización en esa lengua mayoritaria. Sin embargo los alumnos que tienen su L1 en una lengua minoritaria (lengua indígena), están en una situación diferente porque necesitan

aprender habilidades de lecto-escritura en la lengua de la mayoría, que pueden o no hablarla bien.

Los lectores en una L2 deben desarrollar un amplio vocabulario, estructuras sintácticas básicas y estrategias de interpretación de alto nivel (incluyendo el conocimiento previo, inferencias esquemáticas y estrategias de comprensión).

Esta misma autora (María del Pilar, 2000, pp.4-6) menciona que la complejidad de los procesos de lectura presenta muchos problemas específicos para el aprendizaje de la lectura en L2, ya que los estudiantes requieren operar en dos ambientes de lenguaje, con expectativas y normas que favorecen el uso de una lengua sobre otra en diferentes dominios sociales.

Como plantea Cummins (2002, p.45), el desarrollo continuo de las dos lenguas favorece el aprendizaje escolar. Sin embargo en la realidad las escuelas del subsistema de educación indígena en nuestro país la L2 en muchos casos se imparte solo como una materia.

*f) Estilos de aprendizaje*

Los estilos de aprendizaje pueden considerarse también como un factor que condiciona la comprensión lectora del estudiante bilingüe, ya que los estilos de aprendizaje puede considerársele como la predisposición del estudiante para utilizar unas destrezas determinadas frente a una tarea.

Los estilos de aprendizaje se centran en aspectos como: la sociabilidad, la capacidad de concentración y anticipación, la capacidad de arriesgarse en el uso o la interpretación de la L2, las preferencias cognitivas, el tipo de memoria utilizada, entre otras.

Algunos estilos de aprendizaje hablan con tendencias de percepción de la lengua, como por ejemplo (ver anexo G):

- Visuales
- Auditivos
- Cinésicos
- Táctiles

### 2.3.3. Niveles de comprensión lectora

Para medir el nivel en el que se encuentran los estudiantes bilingües hemos recurrido al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) que es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua.

"Recopilando información acerca de los distintos niveles propuestos por otras entidades y autores, los encargados del proyecto observan que el número más adecuado de niveles para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas es seis, que no

coinciden con los niveles clásicos de *básico*, *intermedio* y *avanzado*, al estar situados por encima o por debajo de ellos, respectivamente" (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2001, pp.228-233)

A base de esto, se elabora una distinción inicial en tres bloques amplios, cada bloque se ramifica en otros dos niveles más restrictivos.

- Bloque A: Usuario básico.
    - Nivel A1: *Acceso*.
    - Nivel A2: *Plataforma*.
- Bloque B: Usuario independiente.
    - Nivel B1: *Umbral*.
    - Nivel B2: *Avanzado* o *Usuario Independiente*.
- Bloque C: Usuario competente.
    - Nivel C1: *Dominio operativo eficaz*.
    - Nivel C2: *Maestría*.

Este Marco Común Europeo de Referencia permite la simplificación del esquema siguiente, que facilita en gran medida la comprensibilidad a los usuarios de la información, presentando una tabla de escala global para los seis niveles[19].

[19] Ministerio de educación, cultura y deporte, 2001, pp.241.

- **Nivel A1**: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; cuando puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce y cuando puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

- **Nivel A2**: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.); cuando sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales y cuando sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

- **Nivel B1**: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de 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; cuando sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; cuando es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y cuando

puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

- **Nivel B2**: Se adquiere cuando el estudiante 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; cuando 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 ninguno de los interlocutores y cuando 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.

- **Nivel C1**: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos; cuando sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada; cuando puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales y cuando puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

- **Nivel C2**: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee; cuando sabe reconstruir la

información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida y cuando puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, delimita las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías *comprender*, *hablar* y *escribir*. La categoría *comprender* integra las destrezas *comprensión auditiva* y *comprensión de lectura*; la categoría *hablar* integra las de *interacción oral* y *expresión oral* y la categoría *escribir* comprende la destreza *expresión escrita* (ver anexo H).

## 2.4. Estudios de lectura en los jóvenes universitarios

México ocupa el penúltimo lugar en hábitos de lectura de una lista conformada por 108 naciones del mundo, con un promedio de lectura de 2.8 libros anuales por habitante, cifras difundidas por la UNESCO (2000, p.48); cifra muy alejada de los 25 volúmenes recomendados por este organismo. Por su parte la Secretaria de Educación Pública ha reconocido que

> “a pesar de lo mucho que ha avanzado la cobertura de la educación básica y el promedio de escolaridad de la población de 15 años, para la mayoría de los mexicanos la afición de leer libros no es todavía una

costumbre, esta falta de lectura de libros entre la población no solamente alfabetizada, sino incluso con muchos años de escuela, se ha ido convirtiendo en un lastre cada día más pesado, en un factor de atraso cada vez más evidente para el país"[20]

En la educación superior, la problemática de la lectura se hace presente también en una gran mayoría de los estudiantes universitarios, así lo establece un estudio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), realizado bajo la coordinación de Adrián de Garay Sánchez (2004, pp.99-127) con el objeto de conocer quiénes son y qué hacen los estudiantes en su tránsito por la educación superior en el nivel licenciatura, dentro y fuera del espacio universitario. De una muestra nacional cerca de 10 mil estudiantes de diversas instituciones de educación superior del país, esta investigación llegó a las siguientes conclusiones:

- Un 48.4% de los universitarios mexicanos dedica entre una y cinco horas a la semana a la lectura de textos escolares y un 21.7% más dedica entre cinco y diez horas semanales a esta misma actividad. Este promedio semanal resulta insuficiente para leer los textos necesarios que se incluyen en el currículum universitario y que requieren de un mínimo de lectura de 13 horas a la semana[21].

[20] Revista Cultural. En reforma. México: Reforma (Sep. 17), 2000. p. 7.

[21] Para respaldar esta aseveración, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha señalado que cualquier estudiante universitario estándar necesita invertir 3 ½ horas al día a la lectura de textos para poder cumplir satisfactoriamente con sus tareas y responsabilidades académicas (Serafín, 1998, p.45).

- Otro indicador de este estudio revela que para satisfacer sus necesidades de información y lectura, el 50.6% de los estudiantes universitarios asiste a las bibliotecas de sus escuelas o facultades y raramente visitan otras bibliotecas fuera de su campus universitario. Estos porcentajes muestran que la costumbre de visitar la biblioteca universitaria es una práctica poco socorrida por los universitarios hoy en día a pesar de que un 53.5 % opinó que los servicios que se proporcionan en sus bibliotecas son relativamente buenos.

- Un fenómeno que sin duda está presente en la comunidad universitaria de México es el hecho de que este estudio reveló que el 86.3% de los estudiantes universitarios de nuestro país saca fotocopias para cumplir con la obligación de leer y hacer sus tareas e investigaciones académicas, mientras el 40.7% declaró que utilizan frecuentemente Internet para satisfacer sus necesidades de información[22].

- En lo que respecta a la compra de libros y revistas especializadas, el estudio de la ANUIES establece que el 11% de estudiantes universitarios compra estos materiales bibliográficos frecuentemente y el 46.4% reconoció que casi nunca adquieren libros y revistas para sus estudios. Estos datos señalan que los estudiantes universitarios mexicanos no son afectos a la

[22] Estos datos reafirman la denuncia del Centro Mexicano de Protección y Fomento a los Derechos de Autor en el sentido de que "En México se fotocopian 300 millones de libros al año lo que equivale a fotocopiar entre 5 mil y 7 mil millones de páginas, esto ubica a nuestro país, como el número uno de Iberoamérica en materia de piratería de libros" En: http://www.novedades.com.mx Fecha de consulta 15 de febrero 2009.

compra de libros y revistas para coadyuvar a su óptimo desarrollo académico.

- En relación al tipo de materiales elaborados como producto de sus lecturas, el 83.6 % de los universitarios reconoció que les sirvió para elaborar resúmenes, el 21.5 % señaló que gracias a la lectura les era posible elaborar fichas de trabajo, y el 34% manifestó que la lectura les facilitó la elaboración de esquemas de trabajo. Estos datos nos demuestran que la lectura de libros y revistas especializadas constituye una práctica necesaria para que los estudiantes preparen sus clases y realicen sus trabajos escolares de manera óptima, lo que sin duda permite distinguir a los lectores universitarios más asiduos por su disposición, mejor vocabulario, más acervo informativo y por una gran habilidad y capacidad de síntesis, reflexión y análisis.

- Otro elemento es el hecho de que una gran mayoría de los estudiantes universitarios mexicanos carecen de habilidades y motivaciones para leer y realizar trabajos en grupo. De acuerdo a estos resultados solamente el 13.5% manifestó que con frecuencia leían y hacían trabajos en equipo, mientras que el 78.5 % externó que nunca o casi nunca han leído en grupo para hacer sus trabajos académicos posteriormente.

- En cuanto a su participación en clase como consecuencia de sus lecturas previas, el 54,2 % de los universitarios mexicanos respondieron que casi siempre les fue de utilidad para exponer en clase, el 50.6 % señaló que la

lectura les proporcionó elementos suficientes para participar casi siempre en clase y el 46.3% % señaló que la lectura les brindó la confianza para preguntar en clase a fin de enriquecer sus conocimientos y de poder discutir con regularidad los puntos de vista de sus profesores. Como se puede apreciar de estos porcentajes, en promedio la mitad de los estudiantes de nivel superior consideraron que la lectura les brindó un apoyo importante para estar activos y participar en sus clases cotidianamente.

- Otro indicador reveló que el 29.3% de los estudiantes de este nivel no cuentan con enciclopedias en su casa y otro 38.7% reconoció que carecían de libros especializados para realizar sus lecturas y tareas académicas en sus hogares. Estos datos ponen de manifiesto de manera objetiva que en una gran mayoría de los hogares mexicanos, por diversas circunstancias, se carece de una cultura en favor de la lectura especializada en el contexto familiar.

Los datos difundidos por ANUIES, muestran claramente la problemática de la lectura que presentan hoy en día los de estudiantes matriculados en las diversas Instituciones de educación superior de nuestro país, derivada principalmente de la falta de hábitos, poca motivación que reciben de sus maestros y del nulo interés de las instituciones por fortalecerles a través de programas permanentes de fomento a la lectura, el desarrollo de sus capacidades lectoras. Los datos revelan un panorama sobre la lectura y el manejo de textos académicos, siendo uno de los más sentidos problemas de la educación superior.

Concluimos este apartado dando cuenta que la comprensión de un texto no se logra pasivamente, sino que es una actividad que exige un esfuerzo consciente y participación intencionada del lector, quien debe ejercer control sobre sus procesos mentales a fin de activar sus conocimientos previos, y poner en juego su capacidad de raciocinio, controlar su atención para, finalmente construir en su mente un texto coherente que, en lo posible, coincida con lo intencionado por el autor.

La comprensión textual es, fundamentalmente un proceso que compromete las raíces intelectuales, volitivas y afectivas de la persona" (Peronard, 1998, p.78)

Lo que el lector sabe enmarca y matiza su comprensión. El lector utiliza los conocimientos que tiene sobre la estructura del discurso, la estructura lingüística, el género discursivo, etc. Además, los conocimientos que tiene del contexto facilitan su comprensión, es decir, el conocimiento de la situación comunicativa que rodea al acto de lectura, la función que el texto cumple, las intenciones de los autores cuando escribieron el texto, etc.

Todos estos conocimientos permiten que el lector llene los «huecos de información» que todo texto tiene, así como también le facilita reorganizar la información de tal forma que tenga sentido para él, sintetizarla, llegar a su esencia, evaluarla y, por último, tomar una posición crítica frente a él.

La comprensión implica no solamente leer lo explícito, sino también leer entre líneas: reconocer la ironía, la metáfora y el humor; inferir y sacar conclusiones, identificar evidencia, detectar peculiaridades y sutilezas del lenguaje; evaluar la

información leída, reflexionar sobre ella, contrastar el conocimiento con otra información proveniente de otras fuentes; así como reconocer las maneras en que los textos están construidos para informar, persuadir, hacer reflexionar, entretener, etc.

El potencial formativo de la lectura proporciona información que actúa sobre la formación de la personalidad, constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la ampliación de horizontes culturales, aportando no sólo ideas sino que desarrolla hábitos de reflexión, análisis, síntesis y perfección del lenguaje; mejora la expresión oral y escrita haciendo el lenguaje más fluido rico en vocabulario y amplio en sus formas gramaticales; facilita exponer el propio pensamiento y la capacidad de pensar, es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual debido a que pone en acción las funciones mentales, agilizando la percepción, intuición y creatividad, por ello tiene relación con el rendimiento escolar.

CAPÍTULO 3 UNIVERSITARIOS BILINGÜES DE LA UPN-AJUSCO

## 3.1. La Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior, creada por decreto presidencial el 25 de agosto de 1978 y tiene como única finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminado a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

La Universidad Pedagógica Nacional ofrece un total de siete Licenciaturas[23].

1. Administración Educativa
2. Pedagogía
3. Psicología Educativa
4. Sociología de la Educación
5. Educación de Adultos
6. Enseñanza del Francés
7. Educación Indígena

Esta última licenciatura tiene por objetivo formar profesionales que generen proyectos educativos viables en el ámbito de la educación indígena, con base en el análisis y reconocimiento de la realidad pluriétnica de nuestro país. Está dirigida

[23] La información de las licenciaturas y objetivos fue extraída de la página de internet de la UPN http://www.upn.mx. Fecha de consulta 13 de marzo del 2009.

a los profesores en servicio de Educación Indígena de los diferentes grupos étnicos que se localizan en el país.

La trayectoria escolar previa al ingreso a la universidad se ve atravesada por una diversidad de centros educativos, propios del medio donde crecieron: preescolar y primarias indígenas bilingües, secundarias y bachilleratos comunitarios, a distancia o abiertos, etc. Los procesos escolares llevan consigo aprendizajes no siempre afortunados para los estudiantes, como dificultades en la comprensión de textos académicos, organización de ideas por escrito, exposición oral de sus trabajos, búsquedas de información, manejo de conceptos teóricos, análisis de cuerpos teóricos, etc.[24]

La comunidad educativa de la generación 2008-2012 de la UPN-Ajusco, está conformada por 1,105; distribuidos en las diferentes licenciaturas que ofrece esta universidad. La LEI representan aproximadamente el 3.7% de la población que poseen características económicas, socioculturales, lingüísticas y escolares propias, que influyen en su desenvolvimiento y permanencia en la universidad; analizaremos brevemente algunas de ellas.

De una muestra aleatoria compuesta por 21 estudiantes que provienen de:

| Chiapas | Oaxaca | Guerrero | Veracruz | Michoacán | Chihuahua | Edo. de México | D.F | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 6 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 21 |

[24] Informe USPELCI.

Podemos observar el 71.4% de los estudiantes son procedentes de los Estados más pobres del país, como son: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz.[25]

Aproximadamente un 4.7% de los padres no tiene ninguna escolaridad; el 52.3% tienen la primaria terminada; el 19% tienen la secundaria terminada; el 4.7% tiene la preparatoria y el 19% restante tiene un nivel superior. Como podemos observar el 76% de los padres tienen la escolaridad básica cuyos oficios están entre agricultura, carpintería, mercantilismo u obreros, encontrándose en pobreza; los padres que tienen una escolaridad superior son docentes en los diferentes niveles educativos[26], manteniendo una estabilidad económica.

En el caso de las madres el 9.5% no tiene ninguna escolaridad; el 52.3% tiene la primaria terminada; el 19% tiene la secundaria concluida; el 4.7% tiene la preparatoria y el otro 14.2% tiene una escolaridad superior. Las madres que tienen la escolaridad básica que representan aproximadamente el 80.8% son amas de casa que se dedican a las labores domésticas; mientras el resto son profesoras en los distintos niveles educativos.

En el 2008 se aplicó el Examen Médico Automatizado (EMA) a esta muestra de estudiantes de la generación 2008-2012, diseñado y aplicado por la Universidad Autónoma de México (UNAM), con la finalidad de conocer el perfil de vulnerabilidad general de los estudiantes. De los 27 estudiantes de la LEI que participaron en este estudio, sólo 3 perciben su situación económica como buena y muy buena; y 4 tienen en su hogar 9 o más de 14 bienes y servicios, esto nos

[25] http://www.esmas.com/noticierostelevisa/mexico/498673.html.
[26] Datos obtenidos por un cuestionario aplicado a los estudiantes de la LEI de segundo semestre (ver anexo K).

muestra que tres cuartas partes están en una situación económica vulnerable o débil.

El EMA reveló que aproximadamente más de la mitad de los estudiantes hacen aproximadamente media hora de camino ya que los estudiantes se alojan en zonas cercanas a la universidad, y no gastan pasaje para trasladarse a la escuela. Viven en las colonias cercanas a la universidad como: Santa Teresa, Pedregal de San Nicolás, Lomas Altas de Padierna, Cuchilla de Padierna y Los Encinos, pertenecientes a la delegación Tlalpan, zonas marginadas donde los cuartos de alquiler son compartidos por 4 ó 5 estudiantes. Uno o dos viven con familiares en colonias alejadas y suelen hacer más de dos horas de traslado.

El Programa Nacional de becas para la Educación Superior (PRONABES) tiene como propósito lograr que estudiantes de licenciatura en situación económica adversa y con deseos de superación, puedan continuar su proyecto educativo en el nivel superior en instituciones públicas. El pago es mensual y durante los doce meses del ciclo escolar. Además, la beca se incrementa conforme el estudiante avance en sus estudios y cumpla con los requisitos establecidos por el programa.

La beca es solicitada por todos los estudiantes que cumplen con los requisitos, pero la realidad es otra, ya que el pago no se realiza puntualmente, conflictuando la situación académica del estudiante[27], es decir, el 65% de los estudiantes que participaron en este estudio, tienen la beca y además se ven obligados a realizar trabajos extra para mantenerse. Una parte de los estudiantes no tienen la beca,

[27] Esta afirmación se da por parte de un estudiante de la LEI de 2º semestre, en una conversación.

sea porque no son alumnos regulares por adeudar materias o no tienen el promedio.

Es una realidad que los estudiantes bilingües al entrar a la universidad lo hacen en condiciones muy diversas y existen instituciones educativas donde se discrimina a estudiantes con capital cultural distinto al dominante, son discriminados por su lengua y cultura de origen (INEE, 2007, p. 23).

Para definir la dimensión cultural de los estudiantes es necesario partir de cómo se concibe la cultura, para Aguirre Beltrán (1973, p.35) la cultura es entienda como un complejo patrón de creencias y prácticas, conocimientos y habilidades, ideas y valores, hábitos y costumbres estructurados de manera distinta por cada sociedad. Estas pautas de comportamiento que cada grupo social idea, les permite a sus miembros sobrevivir y satisfacer sus necesidades biológicas y sociales, así como afirmar una identidad propia.

Entre los estudiantes indígenas existe una distancia sociocultural entre la educación superior y la comunidad de origen indígena, ya que el estudiante tuvo que aprender esquemas distintos de pensamiento y comportamiento para desenvolverse en el ámbito institucional y académico, para ello tuvo que experimentar un proceso de cambio o de tránsito étnico que lo llevó a alterar su identidad, renunciar a su lengua y cultura tradicional si las condiciones materiales se lo permitieron (Nivón, 2006, p.35).

En esta misma dimensión los estudiantes indígenas a menudo tienden a encontrarse con un mundo muy diferente, una nueva realidad que altera la lengua,

el vestido y hábitos de alimentación. Entre los hábitos y actividades diarias, el EMA mostró que aproximadamente el 48.14% de la población tiene una vida sedentaria, es decir, no suelen realizar actividades físicas que los haga sudar cuanto menos tres veces a la semana.

Esto supone un cambio de hábitos y comportamientos en comparación con las actividades diarias que se vive en las comunidades indígenas, en donde existe un mayor número de actividades físicas.

Entre las rutinas de los estudiantes reportados por el EMA, se encuentran las siguientes: escuchar música[28]; asistir a la biblioteca a estudiar para preparar algún examen, organizar alguna exposición para la clase y practicar algún deporte.

Un estudiante proveniente de Chiapas expresó: "Uno sufre en este proceso, porque tenemos que romper con nuestras tradiciones, nuestras costumbres con toda nuestra visión de mundo. Tenemos que comer una comida diferente y vestir de una manera diferente"[29].

Como lo mencionamos anteriormente del 3.7% de la población indígena de la generación 2008-2012, 38 estudiantes hablan una lengua indígena, esto es, el 92.6%.

En las últimas seis generaciones la población estudiantil indígena ha cambiado, de ser docentes a jóvenes egresados del bachillerato de entre 20 y 25 años, mujeres la mayoría.

---

[28] Siendo está la actividad más recurrida en el 63% de los estudiantes según los resultados del EMA.

[29] Esta expresión la manifestó de un estudiante de la LEI de 2º semestre en una conversación informal.

El énfasis en la dimensión lingüística se da a partir de que la lengua es uno de los signos más importantes que identifica a un grupo social.

El bilingüismo definido por Weinreich es la práctica de usar alternamente dos lenguas o dos sistemas lingüísticos es sus diferentes niveles léxico, fonológico, morfológico y sintáctico (en Boada, 1992, p.95); quien toma en cuenta cuatro factores fundamentales para estimar las habilidades que domina una persona y el tipo de bilingüismo en el que se encuentra. Los cuatro factores son:

a) La edad y secuencia de adquisición. Tiene que ver con la edad de adquisición; si el bilingüismo se adquiere hasta los tres años se considera bilingüismo temprano, si lo aprende después de esa edad se considera bilingüismo tardío.
b) Grado o nivel de competencia del bilingüe. Cuando se limita a la comprensión auditiva (escuchar y comprender) y el activo cuando se refiere al desarrollo de las habilidades de recepción y producción (hablar o escribir).
c) Función o usos que da el bilingüe a las lenguas implicadas. La capacidad de los bilingües de emplear ambas lenguas en situaciones diferentes o la capacidad de alternar automáticamente la lengua.
d) Interferencia. Delimita hasta qué punto el bilingüe consigue separar las lenguas.

De acuerdo a nuestra muestra aleatoria que tomamos, los 18 estudiantes bilingües desarrollaron su bilingüismo después de los 4 años por lo que se

consideran bilingües tardíos, pero son activos en cuanto al nivel de competencia, ya que están en proceso de desarrollo de las habilidades de recepción y producción.

Bajo estos criterios López (1989, pp.76-77) establece siete tipos de bilingüismo. En este estudio se considera como lengua materna o primera lengua (L1) aquella que se adquiere primero. Y para el aprendizaje de una nueva lengua o segunda lengua (L2), que es la que se aprende después de la primera.

1. **Bilingüe de cuna**. Por lo general, son bilingües de cuna los hijos de matrimonios en los que uno de los padres habla una lengua y el otro, otra. Cuando los padres se comunican con sus hijos hablando sus respectivas lenguas, los niños aprenden así a manejar ambos lenguajes. Casos como estos ponen en dificultad para identificar cual es la lengua materna de una persona, puesto que en estas situaciones se podría hablar de dos lenguas maternas.

2. **Bilingüe incipiente**. Se refiere a una persona que tiene mejor manejo, tanto lingüístico como comunicativo, en una de las dos lenguas que habla. En la otra lengua, esta misma persona tiene dificultades de diverso orden que afectan su producción lingüística y su comunicación. Un bilingüe incipiente maneja bien sólo una de las lenguas.

3. **Bilingüe funcional**. Se le considera bilingüe funcional a una persona que asigna diferentes funciones sociales a las lenguas que habla. Es bilingüe funcional quien alterna el uso de las lenguas que maneja. Usa una para

determinadas funciones y otra para el resto de las actividades sociales. Muchos bilingües funcionales utilizan, por lo general, una lengua para cumplir funciones sociales de tipo formal y la otra para las informales o domésticas.

4. **Bilingüe estable**. Como su nombre lo indica, por bilingüismo estable se entiende al uso permanente de las dos lenguas.

5. **Bilingüe perfecto**. Es una persona que maneja eficientemente y apropiadamente dos o más lenguas. Un bilingüe perfecto puede pasar, sin mayor dificultad, de una lengua a otra para cumplir una misma función social, para expresar un mismo concepto o idea, o para desarrollar un mismo argumento. Un bilingüe perfecto posee, un manejo eficiente (desde el punto de vista lingüístico) y apropiado (desde el punto de vista comunicativo), tanto en su primera lengua como en la otra.

6. **Bilingüismo sustractivo**. Es el proceso por el cual el aprendizaje de una segunda lengua conlleva a la perdida progresiva de la lengua materna. A medida que se logra un mayor manejo en la segunda lengua, va disminuyendo el uso de la primera, relegándola a las funciones menos importantes. La denominación de bilingüismo sustractivo viene de la palabra sustracción (resta), por cuanto el aprendizaje de una nueva lengua no significa la adición (suma) de un nuevo idioma, sino la perdida progresiva de la lengua materna.

7. **Bilingüismo aditivo**. Este es el proceso inverso al del bilingüismo sustractivo. Aquí el aprendizaje de la segunda lengua no conduce a la desaparición de la primera. Más bien significa la adición de una lengua. El individuo pasa así de poseer una sola lengua a poseer dos lenguas, es decir, pasa de ser monolingüe a bilingüe. Un verdadero bilingüismo tiene necesariamente que ser aditivo y poseer un manejo más o menos equivalente en las dos lenguas y no en una sola.

Esta clasificación de López nos permite ubicar en los estudiantes el nivel de bilingüismo que han desarrollo. Sin embargo Jim Cummins (1984, p.56) toma como punto de partida otra clasificación del bilingüismo referida a grados o niveles de competencia y señala que existen tres clases de bilingüismo:

1. **Bilingüismo limitado**, donde existe una competencia pobre en ambas lenguas.

2. **Bilingüismo desequilibrado**, donde el niño muestra una competencia adecuada para su edad en una lengua, pero no en la otra.

3. **Bilingüismo equilibrado**, donde ambas lenguas muestran un desarrollo apropiado a la edad del sujeto.

Del mismo modo, Cummins (1984, p.74) plantea también, la necesidad de distinguir entre habilidad comunicativa y habilidad académica.

Indica que la habilidad comunicativa es la habilidad para usar el lenguaje en propósitos de la vida cotidiana, mientras la habilidad académica se refiere a la

habilidad para adaptarse al lenguaje de los discursos empleados en las aulas y en los textos escolares. El autor expone que un bilingüismo equilibrado requiere que las habilidades comunicativas y académicas se desarrollen al mismo nivel en ambas lenguas y para ello es fundamental no dejar de estimular ninguna de ellas en disminución de la otra. Además sostiene que la competencia en una L2 está en función de las habilidades desarrolladas en la L1, ya que una habilidad cognitiva subyace a la destreza en ambos lenguajes.

Si bien existen estudiantes que desarrollan habilidades cognitivas en ambas lenguas, hay muchos que no lo hacen durante su paso por la educación primaria y secundaria. Es por ello existe la necesidad de enseñar estas habilidades y proveer espacios de práctica que favorezcan su transferencia (Truffello y Pérez, 1995).

En la siguiente tabla mostramos la diversidad lingüística y el número de aciertos que obtuvieron los estudiantes en la prueba de comprensión lectora de nuestra muestra.

| Número de estudiantes | Lengua materna (L1) | Segunda lengua (L2) |
|---|---|---|
| 1 | Mazateco | Castellano |
| 1 | Mixteco | Castellano |
| 3 | Tseltal | Castellano |
| 1 | Purhepecha | Castellano |
| 1 | Chatino | Castellano |
| 1 | Ch'ol | Castellano |
| 1 | Náhuatl | Castellano |
| 1 | Zapoteco | Castellano |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | Castellano | Tseltal |
| 2 | Castellano | Raramuri |
| 1 | Castellano | Náhuatl |
| 1 | Castellano | Mixteco |
| 1 | Castellano | Ch'ol |
| 1 | Castellano | Náhuatl |
| 1 | Castellano | * |
| 2 | Castellano | * |
| Total: 21 | | |

Como podemos observar existe una gran diversidad lingüística entre los estudiantes, cuyo nivel de bilingüismo es diferente en cada caso, es decir, el bilingüismo no es un fenómeno de todo o nada; involucra grados de eficiencia respecto al desempeño en cada uno de los lenguajes.

Cabe añadir que en el bilingüismo, estos grados de manejo sobre la lengua pueden estudiarse a partir de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir). En el caso de los estudiantes de la LEI, podemos afirmar los estudiantes bilingües no son 100% bilingües, ya que el manejo de estas habilidades difieren en gran porcentaje.

Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes manejan un buen nivel conversacional y de escucha del español como segunda lengua, sin embargo en habilidades de lectura y escritura suelen tener dificultades.

Una cuestión recurrente para la política educativa tiene que ver con el grado y la naturaleza del apoyo que necesitan los aprendices de la segunda lengua para

rendir de manera satisfactoria en sus estudios. Los alumnos deben aprender la lengua que se utilice en la enseñanza y al mismo tiempo se espera de ellos que adquieran los contenidos académicos.

A medida que los estudiantes progresan de un nivel a otro, se les va exigiendo cada vez más que manipulen el idioma en situaciones cognitivamente exigentes y de contexto reducido, que difieren de forma significativa de las interacciones conversacionales cotidianas. Por ejemplo, al escribir, los estudiantes deben aprender a seguir produciendo lenguaje sin el estimulo que proviene de un interlocutor y han de planear unidades discursivas y organizarlas de manera coherente (Cummins, 2002, p.85). Algunos estudiantes cuando no tienen dominio de la lengua suelen escribir como hablan.

El supuesto implícito de que la fluidez conversacional en castellano sea un buen indicador del dominio del castellano se ha traducido en la aplicación del diagnostico de discapacitado para el aprendizaje o retrasado a un incontable numero de estudiantes bilingües. Su fluidez y su fonética en castellano, similares a las de los estudiantes cuya L1 es el castellano, en marca el hecho de que aun disten mucho de la norma en cuanto a sus conocimientos del castellano académico. A pesar de sus intersecciones evolutivas al dominio cognitivo conversacional y el dominio cognitivo del lenguaje académico son conceptualmente diferentes, tanto en el caso de los hablantes del castellano que sea su L1 como en el de quienes lo aprenden en calidad de L2.

El acceso a los registros académicos y su dominio son necesarios para el éxito escolar y progreso en muchas actividades laborales después de la escuela. la mayoría de los profesores consideran el idioma académico o las habilidades académicas en aspectos como el vocabulario, gramática, comparar, contrastar, categorizar, secuenciar acontecimientos y adquisición por parte de los estudiantes en estrategias adecuadas para leer con eficacia. Existen posibilidades de que se produzcan evaluaciones discriminatorias de los estudiantes bilingües cuando su fluidez conversacional en L2 se toma como índice de su adquisición de la L2 académica.

### 3.2. Prueba de comprensión lectora

Un porcentaje considerable de estudiantes indígenas bilingües presentan difícil situación académica, con tendencia a la deserción en los primeros semestres de las carreras debido en mayor parte a dificultades económicas y desmotivación por la falta de articulación de contenidos con las necesidades de sus comunidades de origen.

Dentro de los múltiples desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas bilingües, se encuentran las diversas aproximaciones a la lectura en la universidad. Reconocer que este estudiante presenta particularidades lingüísticas y académicas nos hace diferenciarlo, más no discriminarlos de los estudiantes monolingües que ingresan a otras licenciaturas de la misma Universidad. No

significa que estos carezcan de dificultad para comprender textos académicos sino que se trata de fenómenos de comprensión distintos.

La presencia de la lectura es incuestionable y fundamental en el desarrollo de la vida académica de los diferentes niveles educativos, y en especial, de la educación superior. En las universidades donde existen carreras humanísticas como, psicología, sociología, pedagogía y educación indígena por solo citar algunas de las que se cursan en la UPN, es donde se reconoce que la lectura es un medio privilegiado para que los estudiantes alcancen los propósitos de la formación profesional (Chartier, 2001, p.36).

Una de las problemáticas que se detectan a primera instancia por parte de tutores y docentes de la UPN es la dificultad que tienen estudiantes para la comprensión de lecturas académicas. Por su parte los estudiantes, expresan la misma dificultad en términos de "sufrimiento"[30].

Para esta investigación se aplico una prueba de comprensión lectora que para Peronard (1998, p.173), es el modo más común de evaluar la comprensión de textos escritos en nuestro sistema escolar.

Según los planteamientos de Carlino (1996, p.32), la evaluación tradicional de la comprensión lectora representa en sí misma una limitante para la adquisición de la competencia. La comprensión lectora suele trabajarse a partir de un cuestionario para que los estudiantes respondan después de haber realizado una lectura.

[30] Diagnostico que realizo la Unidad de Servicios y Programas de Estudio de Lenguas y Culturas Indígenas (USPELCI), en el 2005 a cargo de la Dra. Amalia Nivón

Muchas de estas preguntas apuntan a un aspecto muy local del texto, es decir, a una cuestión superficial del mismo.

Por ello pueden ser resueltas satisfactoriamente sin la necesidad de llegar a un entendimiento profundo del significado de lo leído. Los estudiantes contestan adecuadamente a las preguntas formuladas haciendo uso de estrategias que nada tienen que ver con la comprensión del texto en cuestión: utilizan el orden de las preguntas para guiar la búsqueda de las respuestas: "la respuesta de la pregunta número dos debe estar antes de la tercera, ya que fue localizada en el texto…", buscan en el texto el fragmento donde se repiten las mismas palabras empleadas en la pregunta, etc.

Sin embargo la prueba de comprensión lectora que se aplico a los estudiantes (18 estudiantes bilingües y 3 monolingües) consistió en hacer la lectura de *"La pedagogía naturalista"*[31], (ver anexo I) un texto de tipo argumentativo y expositivo de poca extensión, que podría leerse en un tiempo no mayor de 20 minutos.

Después se les hicieron cinco preguntas de opción múltiple (ver anexo J), estas preguntas exigen que el estudiante jerarquice la información y aplique estrategias de integración y generalización.

Las opciones para contestar asertivamente, aparentaban ser muy semejantes, otras parecían dar una respuesta literal, pero la respuesta correcta requería que el

[31] Es un extracto de Lorenzo Luzuriaga que utilizo la UPN para presentarla como guía de examen de admisión 2009, donde catedráticos de la misma universidad elaboraron preguntas de tipo inferencial, para evaluar la competencia lectora de los estudiantes de nuevo ingreso y conocer si son aptos para el nivel que requiere la universidad. En www.upn.mx.

estudiante analizara y se apoyara de la información proporcionada en el texto para contestar correctamente.

Los resultados que obtuvimos de la aplicación de esta prueba fueron los siguientes:

**Estudiantes bilingües**

| Número de casos de estudiantes bilingües | Lengua materna (L1) | Segunda lengua (L2) | Número de aciertos |
|---|---|---|---|
| 1 | Mazateco | Castellano | 1 |
| 2 | Mixteco | Castellano | 3 |
| 3 | Tseltal | Castellano | 3 |
| 4 | Tseltal | Castellano | 0 |
| 5 | Tseltal | Castellano | 2 |
| 6 | Purhepecha | Castellano | 4 |
| 7 | Chatino | Castellano | 2 |
| 8 | Ch'ol | Castellano | 2 |
| 9 | Náhuatl | Castellano | 1 |
| 10 | Zapoteco | Castellano | 2 |
| 11 | Castellano | Tseltal | 2 |
| 12 | Castellano | Tseltal | 1 |
| 13 | Castellano | Raramuri | 2 |
| 14 | Castellano | Raramuri | 1 |
| 15 | Castellano | Náhuatl | 0 |
| 16 | Castellano | Mixteco | 2 |
| 17 | Castellano | Ch'ol | 3 |
| 18 | Castellano | Náhuatl | 2 |
| Total= 18 | | | |

**Estudiantes monolingües**

| Número de casos de estudiantes monolingües en castellano | Número de aciertos |
|---|---|
| 1 | 2 |
| 2 | 3 |
| 3 | 3 |
| Total= 3 | |

Esta tabla nos muestra que existen 18 estudiantes son bilingües en alguna lengua indígena y 3 estudiantes son monolingües de lengua castellana. Al analizar está tabla encontramos diferencias significativas en cuanto a la evaluación de la prueba de comprensión lectora, como lo veremos en la siguiente tabla.

**Estudiantes bilingües**

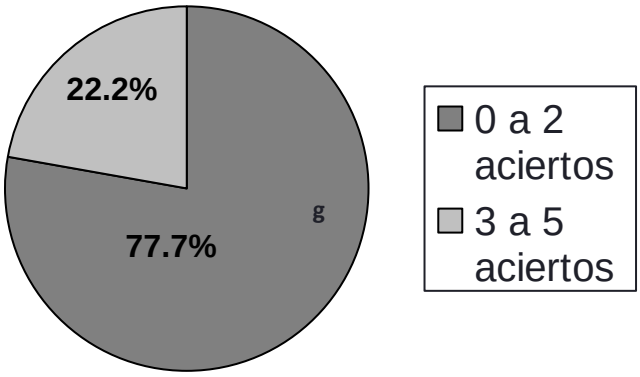
| Número de aciertos | Número de casos | Total | Porcentaje % |
|---|---|---|---|
| 0 aciertos | 2 casos | 6 | 33.3% |
| 1 acierto | 4 casos | | |
| 2 aciertos | 8 casos | 8 | 44.4% |
| 3 aciertos | 3 casos | 4 | 22.2% |
| 4 aciertos | 1 caso | | |
| | | Total=18 | 99.9% |

**Estudiantes monolingües**

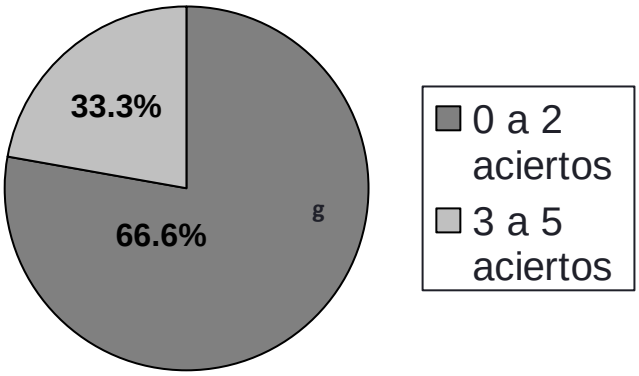
| Número de aciertos | Número de casos | Total | Porcentaje% |
|---|---|---|---|
| 2 aciertos | 1 caso | 1 caso | 33.3% |
| 3 aciertos | 2 casos | 2 casos | 66.6% |
| | | Total= 3 | 99.9% |

Como podemos observar, los casos que se encuentran en color obscuro son estudiantes que no obtuvieron resultados tan favorables, teniendo entre 0 a 2 aciertos; mientras que los estudiantes que se encuentran en un color gris claro obtuvieron resultados favorables teniendo entre 3 a 4 aciertos. Si estos resultados los evaluamos como curricularmente se hace en las instituciones de educación superior podemos afirmar que más de la mitad de los estudiantes se encuentran en una situación no aprobatoria.

**Representación gráfica de estudiantes bilingües**



**Representación gráfica de estudiantes monolingües**




**Análisis de resultados**

| Número de aciertos | Lengua indígena | Lengua castellano | |
|---|---|---|---|
| 0 aciertos<br><br>2 casos | L1<br>L2 | L2<br>L1 | 1/1 |
| 1 aciertos<br><br>4 casos | L1<br>L1<br>L2<br>L2 | L2<br>L2<br>L1<br>L1 | 2/2 |
| 2 aciertos<br><br>8 casos | L1<br>L1<br>L1<br>L1<br>L2<br>L2<br>L2<br>L2 | L2<br>L2<br>L2<br>L2<br>L1<br>L1<br>L1<br>L1 | 4/4 |
| 3 aciertos<br><br>3 casos | L1<br>L1<br>L2 | L2<br>L2<br>L1 | 2/1 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 aciertos<br><br>1 caso | L1 | L2 | 1 |

Esté ultimo cuadro nos arroja un dato muy interesante de analizar, al notar que los estudiantes que tienen entre 0 y 2 aciertos tienen en común que la mitad tienen como L1 la lengua indígena y L2 el castellano o viceversa. Sin embargo bajo el supuesto de que: los estudiantes que tienen como L2 el castellano, se encuentran en desventaja en comprensión lectora. Y los estudiantes que tienen L2 una lengua indígena se encuentran en ventaja en comprensión lectora.

El cuadro sin lugar a duda revela que los estudiantes que obtuvieron mejores resultados en la prueba de comprensión lectora, son los estudiantes que tienen como lengua matera una lengua indígena.

Sin embargo los resultados nos indican que la mayor parte de los estudiantes poseen dificultades para comprender los textos académicos.

La prueba nos mostro que la mayoría de los estudiantes cometieron el mismo error en las preguntas; es decir, optaban por escoger las respuestas que más se apegaban al texto. Consideraban que la respuesta correcta era la que aparentaba ser un recorte textual, que al analizarla detenidamente contradecía la idea, o una simple palabra cambiaba el significado de la idea.

### 3.3. Dificultades en la comprensión lectora L1/L2

En los capítulos anteriores se identificaron algunos factores internos y externos al sujeto que son decisivos para la comprensión; entre los factores se encuentra el o los códigos lingüísticos que el sujeto posea, como es el caso de estos estudiantes bilingües, que poseen dos códigos lingüísticos, mismo que se verán influidos.

En el caso de la lectura para los bilingües, es hacerlo en una lengua que no es la materna, por lo que se analizaran algunas teorías sobre la comprensión en L1 y L2.

Podemos utilizar teorías para explicar el bajo rendimiento de los estudiantes bilingües en la prueba entre las teorías encontramos a Cummins (2002, p.103) al explicar que el dominio de las funciones académicas por parte de los estudiantes bilingües constituye una tarea que requiere de elevados niveles de intervención cognitiva por ejemplo en la prueba de comprensión lectora existe la posibilidad de que los estudiantes bilingües sólo se apoyaran en un grado mínimo en claves contextuales e interpersonales.

Pero para que los estudiantes se desenvuelvan satisfactoriamente en condiciones de elevada exigencia cognitiva como las que requería la prueba, es necesario que aprovechen hasta el límite los recursos lingüísticos que poseen, es decir, el aspecto esencial de la comprensión lectora es la capacidad de hacer explícitos los significados complejos, mediante el mismo lenguaje y no por medio de claves contextuales.

Para confrontar el texto y poder entender la información impresa en él, el lector debe estar en condiciones de clarificar los enunciados allí registrados, para lo cual debe poseer unas condiciones específicas en cuanto a conocimientos y habilidades previamente desarrolladas, como dominar la gramática de la lengua, esto es, dominar el conjunto de reglas que posibilitan la producción e interpretación de todos los enunciados. Esta gramática la posee todo hablante/oyente de la comunidad lingüística, que sabe su lengua y con ella interactúa en el proceso de comunicación (Cerro, 1995, p.47)

Otra posibilidad de que los estudiantes tengan dificultades en cuanto a la comprensión lectora, es debido a que sus habilidades no han madurado lo suficiente un ejemplo presentado por Vygotsky es el siguiente:

> Se investiga a dos niños que entran a la escuela, ambos tienen diez años en edad cronológica y ocho, en términos de su desarrollo mental. ¿Se puede decir que tienen la misma edad mental? Por cierto que sí. Pero ¿qué significa esto? Significa que ambos son capaces de resolver por sí solos, tareas cuyo grado de dificultad está situado en el nivel correspondiente a los ocho años. Al detenerse en este punto, daría pie a suponer que el curso del desarrollo mental subsiguiente y del aprendizaje escolar, será el mismo para ambos niños, porque depende de su intelecto.
>
> Ambos niños parecen capaces de manejar, sin ayuda, un problema cuyo nivel se sitúa en los ocho años, pero no más allá de dicho límite. Si suponemos que se les muestra diversas maneras de tratar el problema. Distintos experimentadores emplearían distintos modos de demostración;

> unos realizarían rápidamente toda la demostración y pedirían a los niños que la repitieran; otros iniciarían la solución y pedirían a los pequeños que la terminaran; otros, les ofrecerían pistas. En un caso u otro, se insta a los niños a que resuelvan el problema con ayuda. Bajo tales circunstancias resulta que el primer niño es capaz de manejar el problema cuyo nivel se sitúa en los doce años, mientras que el segundo llega únicamente a los nueve años. Y ahora, ¿son estos niños mentalmente iguales?
>
> La diferencia observada entre la edad mental (ocho años) y el nivel de desarrollo mental para aprender con ayuda, presentado por los dos niños (doce y nueve años), pone en evidencia que el curso futuro del aprendizaje variará, en ambos niños. Esta diferencia es lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo, la cual consiste por tanto en "la distancia entre el Nivel Real de Desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el Nivel de Desarrollo Potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1988, p.56).

El Nivel de Desarrollo Real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, diciendo lo que el niño es ya capaz de hacer, es decir, define funciones que ya han madurado, mientras que la Zona de Desarrollo Próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente, en términos de lo que el niño está próximo a lograr, con una instrucción adecuada. La ZDP define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que un

mañana no lejano alcanzarán su madurez y que aún se encuentran en estado básico.

Podemos concluir este apartado al mostrar como las teorías nos muestran que los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje deben adquirir competencias lingüísticas cognitivas en relación con la lectura y escritura, para desarrollar la capacidad de comprensión. Además de darnos la posibilidad de entender algunas de las dificultades que tienen los estudiantes bilingües al enfrentarse con textos académicos.

Al parecer los problemas de lectura están más relacionados con la capacidad mental y la habilidad lingüística. Consideremos que la comprensión depende de otros factores fundamentales, como lo son: la cantidad de información contenida en un mensaje y el nivel de conocimientos y destrezas que posee en individuo. Sería desatinado presumir que los estudiantes bilingües dominan las destrezas lingüísticas en ambas lenguas, pero los datos obtenidos en esta investigación nos demuestran lo contrario.

# CONCLUSIONES

Cada vez más se expande la sensación de que estamos en el momento más crítico de la educación porque cada vez más alumnos abandonan la escuela con habilidades demasiado pobres y escasas para analizar, producir y comprender textos escritos y, en consecuencia, para poder ingresar a cursos universitarios regulares y mantenerse en ellos, o para tener acceso al empleo.

La deserción estudiantil durante el primer año universitario es un fenómeno multifactorial. Es decir, inciden en ella cuestiones tales como crisis personales, indefinición vocacional, dificultades económicas, complicaciones de distancia geográfica, conflictos entre demandas laborales y de estudio, tensión entre exigencias familiares y universitarias, barreras lingüísticas, dificultades en el aprendizaje, falta de hábitos de estudio o de autonomía, insuficiencia en las prácticas de escritura y lectura académica, entre muchas otras actividades que demanda el nivel superior.

Es preciso re-conceptualizar los “problemas” de lectura de muchos alumnos, considerando sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad, pues éstas no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas expresiones y lenguajes académicos escritos, correspondientes a los distintos campos de estudio y a que en los primeros años de educación (preprimaria y primaria) de los estudiantes, los materiales de enseñanza utilizados en las aulas se encuentran actividades que aparecen en una unidad más del

cincuenta por ciento que implique la lectura en castellano; dificultando por un lado la comprensión, al no considerar las características lingüísticas de la comunidad indígena a la que pertenecen estos estudiantes. Sin embargo, este aspecto es superado por algunos estudiantes puesto que el 1% de la población indígena estudia un nivel superior, según datos del INEGI[32].

Por otra parte bajo una comparación de las propuestas de lectura que aparecen en los materiales pedagógicos presentados en los planes y programas de estudio anteriores al plan 2009, permiten observar que un gran número de dichas propuestas no parece tener como objetivo que los alumnos aprendan a leer mejor, es decir, a leer para comprender, sino sólo para mejorar sus conocimientos de la lengua.

A manera de ejemplo, aparecen actividades de lectura del tipo: *lee el siguiente texto y complétalo con la forma adecuada del presente del verbo ser*, *lee las siguientes frases y emparéjalas con cada uno de los dibujos*, *completa el texto con el adjetivo más idóneo*, o hacer lectura de un texto en voz alta por parte de un alumno, mientras que el resto de la clase sigue dicha lectura en su libro.

Estas actividades persiguen practicar el vocabulario, las estructuras gramaticales o mejorar la pronunciación. Actividades de este tipo son muy abundantes en la práctica docente, ya que así vienen señalados en los libros de

[32] Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. "Censo Nacional de Población y Vivienda 2000". En: www.inegi.gob.mx. (1 de febrero de 2009).

texto. Pese a esto, no son en sí mismas rechazables, ya que facilitan el aprendizaje en la L2.

Del mismo modo, si lo que se pretende desde un principio es lograr principalmente la comprensión de textos escritos en el ámbito académico por parte de los estudiantes, el estado mexicano junto con la Secretaria de Educación Publica (SEP), tendrá que plantear actividades de lectura que se centren en el desarrollo de las destrezas y las estrategias lectoras con ese objetivo, leer para comprender.

Bajo esta explicación comprobamos con la prueba de comprensión lectora aplicada a los estudiantes –muestra de esta tesis-, que los resultados obtenidos testifican que los estudiantes no cuentan con una condición lectora para dar cuenta de lo que dicen los textos, ya que la mayoría de los estudiantes sólo alcanzan el nivel B1 en comprensión lectora, lo cual puede ser también el resultado del papel que juegan tanto los factores internos y externos al sujeto que condicionan dicha comprensión y obstaculizan el acceso a los siguientes niveles.

La lectura, puede estar en parte determinada por las capacidades de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, su capacidades están determinadas por elementos como: ¿qué se pide leer al estudiante?, ¿para qué se le pide leer?, ¿qué se hace con lo que se lee?, ¿cuáles son los mecanismos de evaluación de los productos de lectura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura de los textos?; es decir, estos aspectos se deberían definir en los planes y programas de estudio de los niveles para que el estudiante comprenda cuál es la

finalidad, propósito e importancia de que lean los textos académicos que se les proporcionan en la universidad para su formación profesional.

Así mismo, hay que añadir que existe una nueva, activa y motivadora herramienta: Internet. Internet exige al estudiante universitario leer en lengua castellana si se quiere optimizar el uso de las múltiples y variadas fuentes de información que este instrumento proporciona. Y de esta misma forma, Internet permite al estudiante relacionarse con otras lenguas y culturas a través de los *chats,* correo electrónico, blogs, *my space,* entre otros.

Pero regresando a la lengua no cabe la menor duda, que hablar dos lenguas puede ser una complicación en la medida en que es necesario cierto esfuerzo para escoger cuál se adapta mejor a cada interlocutor y/o lector, lugar y/o situación, pero es también una riqueza, porque, con el dominio de dos lenguas, se eliminan fronteras y el mundo de un bilingüe se amplifica a la par de su desarrollo como individuo y como profesional.

# ANEXOS

Anexo A

**Tipo de textos**

| | |
|---|---|
| Textos descriptivos | La secuencia descriptiva del texto escrito utiliza el lenguaje para retratar, delinear, dibujar las personas y las cosas. Es una pintura animada de los seres, paisajes y objetos para contar lo que no se ve. Su finalidad es conseguir que el lector sea capaz de alcanzar una “imagen mental" del objeto, capaz de abarcar cualquier realidad, sea ésta humana o no, concreta o abstracta, real o ficticia.<br><br>Existen varias clases de descripciones: topografía (describe el paisaje de un lugar geográfico); cronografía (describe un atardecer, amanecer, la caída de nieve o lluvia); prosopografía (descripción del aspecto de una persona o animal, sus características físicas y semblante); etopeya (descripción de la conducta, las costumbres y actos de una persona) y el retrato (combina la prosopografía con la etopeya, para dar una descripción más profunda del personaje. Se utiliza generalmente en biografías y temas históricos). |
| Textos narrativos | La secuencia narrativa del texto escrito utiliza el lenguaje para contar o relatar hechos. La narración admite la inclusión de secuencias en las que se describe (lugares, costumbres, maneras de pensar, relaciones sociales), se explica (por qué se produjo tal o cual hecho o proceso), se argumenta (a favor o en contra de una idea o de una interpretación) y se citan las voces de los personajes (en diálogos y cartas, por ejemplo). La narración admite una inmensa variedad estilística, pues puede |

| | |
|---|---|
| | dar la voz a personajes con distintos registros.<br><br>Este tipo de texto es típico de un periódico o de un cuento en el que se exponen hechos en orden cronológico. Al abordar el análisis de los textos narrativos es necesario estudiar la historia y las acciones que la componen, los personajes que las llevan a cabo, el tiempo y el espacio donde se desarrollan los hechos. |
| Textos argumentativos | La secuencia argumentativa del texto escrito consiste en formular razones para sustentar una afirmación o una opinión, cuya finalidad es convencer a un interlocutor. Existen dos categorías de base para este tipo de texto: la *idea*, que es la que se quiere afirmar, y los *datos* que son los que apoyan la idea (información), con la finalidad de convencer al lector. El texto argumentativo, en su forma apropiada, comienza con la enunciación de la tesis u opinión.<br><br>Para persuadir a los lectores de que la opinión planteada es válida, justa y merece el consentimiento del otro, el autor da pruebas para sustentarla; esas pruebas pueden carecer del carácter del discurso científico, pero cuanto más se parezca, más aceptable y persuasivo resultará. La argumentación finaliza con una conclusión o síntesis que “remata” la validez de la tesis. En el discurso argumentativo es frecuente encontrar párrafos descriptivos y narrativos que desarrollan la función de justificación. |
| | La secuencia textual del texto escrito nos presenta la realidad exterior, los estados sentimentales, psicológicos, los conceptos, doctrinas, etc., la finalidad es explicar o exponer un tema de manera objetiva para lograr la comprensión de quien recibe la información. Su meta es la transmisión de información. Para |

| | |
|---|---|
| Textos expositivos-explicativos | lograrla, la lengua que se utiliza debe ser lo más clara y organizada posible. En los textos expositivos se puede partir de una idea general y explicarla mediante hechos particulares y viceversa; partir de ejemplos o hechos particulares, para llegar a una explicación general.<br><br>"Los Géneros explicativos tienen por finalidad explorar, describir, explicar y predecir acontecimientos. Habitualmente, los resultados de investigaciones se comunican mediante géneros denominados científicos o académicos, destinados a los expertos" (Serce, 2009, p.70). Por otra parte, los contenidos del discurso científico se difunden entre el público no experto mediante géneros discursivos de divulgación científica. Se utilizan fundamentalmente en obras didácticas, como libros de texto, ensayos, críticas, manuales, conferencias, revistas especializadas, entre otros. |
| Textos instructivos | La secuencia de los textos instructivos está ordenada, temporal y lógicamente; tienen la finalidad de orientar a alguien para que pueda realizar algo, porque presentan elementos que facilitan el reconocimiento de sus partes, así como la diferenciación y el orden de los pasos. En algunos géneros las imágenes, simples y realistas, ilustran las instrucciones; a veces son decorativas (como los platillos en las recetas) y otras veces apoyan la comprensión del lector, estableciendo relaciones de redundancia con el texto verbal (como las instrucciones para la instalación de aparatos).<br><br>La instrucción aparece en canales escritos, orales o audiovisuales; por ejemplo, en las recetas de cocina que leemos en revistas, escuchamos en la radio o vemos en la televisión, o en las ayudas de los programas de computadora. |

Anexo B

**Tipos de Referencias**

| | | |
|---|---|---|
| Referencias | Personal | a) Pronombres personales: él, la, lo, le, se, te, me, etc.<br>b) Pronombres relativos: que, quien, cuyo, el cual.<br>c) Pronombres indefinidos: alguno, ninguno, otro, varios, etc.<br>d) Adjetivos posesivos: su, tu, mi, etc.<br>e) Artículos definidos: el, la, los, las. |
| | Demostrativa | a) Pronombres demostrativos: éste, ése, aquél y sus respectivos femeninos y plurales.<br>b) Adverbios: aquí, allí, ahora, etc. |
| | Comparativa | Compara dos referentes por medio de elementos comparativos:<br>1.- Más……. que<br>Menos ……. que<br>2.- Mejor ……que<br>Tanto…. como, etc. |

Anexo C

**Tipos de Conjunciones**

| | | |
|---|---|---|
| C o n j u n c I o n e s | 1.- Aditiva: agrega elementos que complementan el sentido. | *y, también, además, por otro lado, de otra forma, etc.* |
| | 2.- Temporal, expresa identidad o continuidad de tiempo en los eventos. | *cuando, después, antes, a continuación, en adelante, anteriormente, posteriormente.* |
| | 3.- Adversativa, indica que entre dos elementos sucesivos, uno constituye la negación del otro. | *o, pero, no obstante, a pesar de, sin embargo, por el contrario, etc.* |
| | 4.- Causal, introduce una proposición que es una causa o razón de otra. | *En consecuencia, por eso, porque, por lo tanto, por esta razón, etc.* |
| | 5.- Explicativa, indica que una oración es explicación de otra. | *o sea, es decir, en otras palabras, etc.* |
| | 6.- Comparativa, establece una comparación entre dos elementos. | *de igual modo, así mismo, de la misma manera, etc.* |
| | 7.- Organizativa, determina el orden de presentación de los eventos en un texto. | *en primer lugar, seguidamente, a continuación, finalmente, para terminar, en conclusión*. |

Anexo D

**La puntuación como mecanismo de cohesión**

| | | |
|---|---|---|
| El punto | **.** | Separa oraciones con sentido completo. |
| El punto y coma | **;** | Separa oraciones que tengan continuidad de sentido.<br>Se escribe antes de enlaces (conjunciones).<br>Se usa para separar dos o más oraciones que llevan internamente comas. |
| La coma | **,** | Une miembros de una enumeración: sustantivos, adjetivos, verbos, etc.<br>Une oraciones breves, íntimamente relacionadas entre sí por el sentido.<br>Separa elementos explicativos: oraciones, frases, palabras. |
| Los dos puntos | **:** | Se usan antes de oraciones que definan o precisen un enunciado hecho en una oración anterior.<br>Se escriben después del encabezado de las cartas.<br>Van antes de toda enumeración.<br>Se anteponen a las citas textuales. |
| Los puntos suspensivos | **...** | Indican que la idea se ha dejado incompleta o en suspenso.<br>Cuando se omite un fragmento de una cita textual. |
| La interrogación | **¿?** | Van al principio y al final de la pregunta. |
| La exclamación | **¡!** | Se escriben al principio y al final de las oraciones exclamativas, que marcan claúsulas que expresan admiración, queja o sorpresa. |
| Las comillas | **“ ”** | Encierran citas textuales.<br>Encierran nombres propios de cosa o de animal.<br>Se utilizan para encerrar apodos o sobrenombres.<br>Encierran términos que indican ironía. |
| El paréntesis | **( )** | Encierra frases o palabras aclaratorias. Actualmente tiende a reemplazarse por la raya. |
| La raya | **---** | Se usa en reemplazo del paréntesis y en los diálogos. |

Anexo E

**Elementos para perfeccionar el texto escrito**

| | |
|---|---|
| Riqueza, variación y precisión léxica | La falta de dominio léxico se puede detectar en las repeticiones excesivas, el uso de palabras demasiado coloquiales o palabras comodín (hacer, cosa), los hiperónimos (para referirse a la realidad nombrada por un término más particular), circunloquios (trata de dar un rodeo para evitar una expresión estereotipada o común más usual, utilizando para ello varias palabras que la evocan sin citarla) o las paráfrasis que esconden el desconocimiento de alguna palabra.<br><br>Por el contrario, la calidad léxica se demuestra con el uso de sinónimos específicos del tema. |
| Complejidad y variación sintáctica | Las frases de estructura simple, con yuxtaposiciones y coordinaciones repetitivas (y, pero, después, etc.) demuestran una inmadurez sintáctica e insípida.<br><br>A diferencia de redacciones fluidas, con formas sintácticas variadas y complejas con riqueza y variaciones de conectores. |
| Recursos retóricos para la comunicación | Compuesto por figuras retóricas como: la metáfora, metonimias, hipérboles, personificaciones, etc.; recursos literarios como: el estilo directo o indirecto, el diálogo, la persona narrativa, la poetización, etc.; el tono y la voz del texto escrito como: la ironía, el sarcasmo, el humor, etc. |
| Grado de riesgo | Este elemento lo utiliza el estudiante a la hora de elaborar un texto. El autor manifiesta una actitud abierta hacia la lengua, es decir, intenta decir y escribir palabras nuevas o estructuras |

| | |
|---|---|
| | sintácticas más complicadas; jugar con los textos hasta el límite de su capacidad expresiva, obteniendo mayor posibilidad de aprender, a diferencia de otro que se mantiene en lo que ya domina y no intenta nuevos ensayos. |

Anexo F

**Géneros discursivos**

<table>
<tr><td rowspan="3">Literario</td><td rowspan="3">Este género utiliza como instrumento la palabra para crear arte. Por extensión, se refiere también a la clasificación de las obras literarias de acuerdo a los criterios discursivos, formales, contextuales, situacionales.<br><br>Los géneros literarios son tres: lírico, épico y dramático.</td><td>El género lírico es donde el escritor expresa sus sentimientos y emociones respecto a un ente u objeto de inspiración. Por ejemplo, la oda e himno, el lamento, el epítafio, la letra de canción, la epístola y la sátira.</td></tr>
<tr><td>En el género épico los sucesos son sobre conflictos reales o imaginarias que le han sucedido al autor o a otra persona. Por ejemplo, el cuento, la novela, la epopeya, la leyenda, el apólogo, la fábula, la parábola, el ensayo, la biografía y el retrato.</td></tr>
<tr><td>En el género dramático se representa la realidad a través de personajes que cuentan lo que hacen o piensan a través del diálogo. Por ejemplo, la tragedia, la comedia, la farsa, el sainete y el drama.</td></tr>
<tr><td>Publicitario o propagandístico</td><td colspan="2">Este género discursivo complejo se desarrolla para el consumo; es de carácter argumentativo, ya que su principal intención es persuadir, convencer e influir en los demás. Este género es utilizado por los productores de bienes y servicios con el fin de fomentar su adquisición y se valen de recursos retóricos (anáfora, pleonasmo, metáfora, hipérbole, paradoja,</td></tr>
</table>

| | |
|---|---|
| | ironía, antítesis, prosopopeya, etc.) e imágenes para lograr su objetivo Por ejemplo: folleto, aviso publicitario, afiche, propaganda política, propaganda institucional, caricatura, refrán e historieta. |
| Contacto social y directivo | Estos textos se caracterizan por tener la intención de tomar contacto con el lector para producir en él una determinada actitud emocional e influir para que pueda llevar a cabo una acción. Por ejemplo: aviso fúnebre, postal de saludo, invitación, agradecimiento, mensaje de felicitación, solicitud, escrito de condolencia, carta familiar, receta de cocina, instrucciones para el uso o armado de aparatos, para realizar un juego, un reglamento, normas de funcionamiento, guía de viaje, receta de medicamentos, manuales, orden de trabajo, nota de reclamo, pliego de especificaciones, orden de servicio, factura, orden de pago, recibo, nota de pedido, formularios, etc. |
| Periodístico | Los textos escritos que pertenecen al género periodístico informan a una gran cantidad de lectores sobre sucesos de actualidad. Predomina, en ellos, la función referencial o informativa y el estilo formal. En general, podemos decir que los géneros periodísticos guardan una estrecha relación con el objetivo final del comunicador. Estos objetivos pueden ser tanto informar, como interpretar (opinar) o, simplemente, entretener.<br><br>El periodismo informativo incluye tanto noticias como reportajes (entrevistas), también investigaciones y crónicas. Este tipo de periodismo intenta poner en conocimiento de los lectores acontecimientos que han sucedido o que podrían llegar a suceder, como el pronóstico meteorológico.<br><br>El periodismo de opinión se refleja en editoriales, columnas, |

| | |
|---|---|
| | ensayo, comentarios deportivos, críticas literarias o de espectáculos; en algunos medios, estos textos son exclusivos de personalidades o especialistas. Hay un aspecto ético a tener en cuenta respecto a los artículos que incluyen opiniones: éstas deberán ser consignadas directamente y sin la intencionalidad de confundir al lector.<br><br>El periodismo de entretenimiento puede observarse tanto en dibujos humorísticos como en historietas, juegos, horóscopos, entretenimientos, nota de divulgación, carta de lectores y literatura. Gran parte del periodismo de entretenimiento surge de una reelaboración de la realidad y en muchos casos refleja la postura editorial del medio. |
| Administrativo y jurídico | Se caracteriza por tener en común la pertenencia al ámbito de aplicación de la administración pública o de asuntos legales. Los subgéneros son: ley, decreto, resolución, ordenanza, petición, acusación, fallo, sentencia, testamento, constitución, demanda, contrato, memorando, circular, acta, nombramiento, renuncia, partida de nacimiento o casamiento, entre otros. |
| Técnico-científico | Los textos escritos de este género se caracterizan por tener como referente actividades de formación, que abordan temas y lenguajes con tendencia a la especialización y el rigor formal de los académicos y escuelas del pensamiento humanista, científico y técnico. |

Anexo G

**Estilos de Aprendizaje**

| | |
|---|---|
| Visuales | Aprenden más fácilmente a partir de textos escritos, mapas conceptuales, dibujos, fotos, entre otros. |
| Auditivos | Aprenden más fácilmente a partir de textos orales, canciones, conversaciones, diálogos, entre otros. |
| Cinésicos | Aprenden más fácilmente si la lengua va a acompañada de movimientos físicos o corporales |
| Táctiles | Aprenden más fácilmente experimentando en laboratorio, haciendo maquetas, manualidades, entre otros. |

Anexo H

## Capacidades a desarrollar en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas por niveles (MCER)

| Niveles | Comprender | | Hablar | | Escribir |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Comprensión auditiva** | **Comprensión de lectura** | **Interacción oral** | **Expresión oral** | **Expresión escrita** |
| A1 | Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad. | Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos. | Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales. | Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco. | Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel. |
| A2 | Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy | Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, | Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy | Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que | Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos. | menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas. | breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo. | tuve. | sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien. |
| B1 | Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.<br><br>Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara. | Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales. | Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales). | Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones. | Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones. |
| B2 | Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las | Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea. | Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones | Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y | Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar. | | cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista. | los inconvenientes de varias opciones. | transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias. |
| C1 | Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas. | Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basado en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad. | Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes. | Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada. | Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos. |
| C2 | No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en | Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos | Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones | Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y | Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento. | abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias. | coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta. | con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. | cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias. |

Anexo I

## Texto

El siguiente texto constituyó parte de la estructura del la prueba de comprensión de lectura del modelo del examen de admisión, que se proporciona a los aspirantes a realizar estudios de Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo alcance es de dominio público.

### LA PEDAGOGÍA NATURALISTA[33]

ROUSSEAU

(Extracto) Lorenzo Luzuriaga

Juan Jacobo Rousseau es, como se ha dicho, una de las personalidades más sobresalientes de la historia de la pedagogía. A diferencia de Comenio, Pestalozzi o Fröebel, no fue propiamente un educador, pero sus ideas pedagógicas han influido decisivamente sobre la educación moderna. [...]

Dado el carácter asistemático de las ideas de Rousseau, es muy difícil reducirlas a unas pocas líneas. Sin embargo, a través de todas sus manifestaciones se perciben ciertas ideas esenciales, que vamos a tratar de exponer sintéticamente. Se ha dicho que la pedagogía de Rousseau es naturalista, que predica el evangelio de la naturaleza frente a la cultura y la sociedad. Y aunque hay mucho de verdad en esta calificación, no es toda la verdad. La naturaleza, en efecto, es lo primordial en la teoría de la educación rousseauniana; pero la naturaleza se interpreta en ella de diversos modos. Externamente, la naturaleza es lo opuesto a las convenciones sociales tan desarrolladas en su época; es lo contrario de lo artificioso y mecánico; en este sentido, Rousseau busca al hombre primitivo, natural, anterior a todo lo social. Pero ello es sólo el aspecto externo, negativo de su concepción de la naturaleza. Lo primitivo y valioso en ésta es la naturaleza como equivalente a lo esencial del hombre, lo que tiene un valor sustantivo y permanente. En este sentido, hay que hablar del humanismo, más que del naturalismo, de Rousseau.

Esa naturaleza humana está regida por leyes generales, racionales que se hallan por encima de todas las circunstancias históricas y sociales. "En el orden natural –dice al hablar de su Emilio– siendotodos los hombre iguales, su vocación común es el estado del hombre… Al salir de mis manos, no será, convengo en ello, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; será primeramente hombre; todo lo que un hombre debe ser".

Ahora bien, esta educación humana lo primero que exige es la libertad, la independencia respecto a los demás hombres. "Se han ensayado todos los instrumentos menos el único que precisamente puede tener éxito: la libertad bien reglada". "El único que hace su voluntad es aquel que no tiene necesidad para hacerla, de poner los brazos al extremo de los suyos, de donde se sigue que el primero de todos los bienes no es la autoridad, sino la libertad". Pero esta libertad no es limitada; está reglada por la necesidad, por la fuerza de las circunstancias naturales, que sustituyen al mandato y la obediencia sociales, artificiales.

Otro principio esencial de la pedagogía de Rousseau es el de la actividad, el aprender por la propia experiencia, en vez de por la enseñanza de los demás. "Haced a vuestro alumno atento a los fenómenos de la naturaleza, bien pronto le haréis curioso; para alimentar su curiosidad, no os apresuréis jamás a satisfacerla.

[33] * Tomado de: *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1989, pp. 166-170. En:

Poned a su alcance las cuestiones y dejádselas resolver. Que no sepa nada porque se lo habéis dicho, sino porque lo ha comprendido él mismo: que no aprenda la ciencia, que la invente".

Y respecto a la experiencia dice: "Si él [el alumno] se engaña, dejadle hacer, no corrijáis sus errores; esperad en silencio a que esté en condiciones de verlos y corregirlos por sí mismo, o a lo más, en una ocasión favorable, presentad alguna operación que se lo haga sentir. Si no se equivocara jamás, no aprendería tan bien". En este sentido Rousseau es también uno de los precursores de la escuela activa moderna.

Íntimamente unida con estos principios está el de la psicologización de la educación. Rousseau ha sido el primero que ha visto claramente la diferencia entre la mente del niño y la del adulto, el primero que ha reconocido a la infancia como una edad propia, como una etapa con caracteres peculiares, que hay que estudiar y respetar. Antes de él, el niño era sólo un hombre pequeño, un estado meramente transitorio que debía desaparecer cuanto antes: "Buscan siempre al hombre en el niño –dice– sin pensar en lo que éste es antes de ser hombre". Hay, pues, que estudiar al niño. "No se conoce a la infancia; con las falsas ideas que se tiene de ella, cuanto más lejos van más se extravían". "La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias". A esta etapa de la infancia sigue la de la adolescencia, que tiene también caracteres propios, y que igualmente hay que conocer y respetar.

Se ha considerado a Rousseau como el representante típico del individualismo en la educación, y así lo es también en cierto modo, ya que su alumno se educa sólo con un preceptor. Pero los fines de su educación no son para los demás.

En ese sentido, para él, el arte más importante es la agricultura, a la que sigue la herrería, la carpintería, etc.

Estos oficios constituyen la base de la sociedad, y hay que generalizarlos a otras profesiones para comprender todo su alcance social. [...]

Queda aún mucho que señalar en la educación rousseauniana; pero nos ocuparía un espacio excesivo. Si se quiere resumir sus ideas pedagógicas en pocas palabras habría que decir que para Rousseau la educación constituye un desarrollo natural, que procede de dentro a fuera, en vez de ser una construcción de fuera a dentro como querían Locke y los sensorialistas. Que la educación comienza con la vida y que en ella se debe proceder gradualmente acomodándola a las diversas etapas del desarrollo: infancia, adolescencia, juventud. Que la educación ha de enseñar a vivir, que ha de ser activa y realizarse en un ambiente de libertad. Que aunque lo decisivo es el desarrollo del individuo, éste ha de tener un espíritu social. Que la educación ha de atender tanto al aspecto físico, como al intelectual y moral, y que en ella el sentimiento, la vida afectiva tiene que ocupar un lugar importante, como la razón. En suma, que la educación debe ser integral, total, humana.

Como en todas las teorías, en la de Rousseau hay también sus puntos débiles. Entre ellos se cuenta su idea de la educación de la mujer, que la reduce a ser la compañera del hombre y que subordina todo a esto.

Asimismo falta en Rousseau la idea de la educación popular, de la educación de la masa, aunque en otro trabajo se haya ocupado someramente [...] de la educación nacional.

También es excesiva su concepción optimista de la acción de la naturaleza, del desenvolvimiento espontáneo sin la acción directa de la educación. Finalmente, no es admisible el papel que asigna al educador de mero acompañante del educando, limitado a un solo alumno.

Anexo J

## Preguntas del texto

**1. Según la lectura, Juan Jacobo Rousseau es considerado una de las personalidades más destacadas de la historia de la pedagogía, puesto que**

A) fue un educador cuyas ideas pedagógicas contribuyeron de modo importante con la educación moderna.

B) en este personaje de la historia de la pedagogía hallamos ideas precursoras de la educación moderna.

C) consigue psicologizar a la educación cuando comprende las diferencias entre el ser natural y el adulto.

D) en la historia de la pedagogía difícilmente se encuentran principios pedagógicos tan sólidos y modernos.

E) ubica en el centro de su teoría educativa a la naturaleza humana, razón por la cual es precursor de la escuela activa.

**2. De acuerdo con el texto, la pedagogía de Rousseau es naturalista, pero esta calificación es una verdad a medias puesto que**

A) en su teoría educativa valora como engañosa y mecánica a la cultura de su época, lo cual resulta adverso a la naturaleza.

B) a pesar de la importancia de la naturaleza, ésta se halla en contradicción con la cultura y la sociedad.

C) cuando se refiere a la naturaleza humana, la identifica regida por leyes sociales, según las circunstancias históricas.

D) algunas de sus ideas pedagógicas permiten enfatizar el carácter humanista de sus principios educativos, más que el naturalismo.

E) Rousseau va más allá de lo estrictamente natural en el hombre, cuando encuentra la autenticidad del ser primitivo y consigue socializarlo.

**3. Según el texto, uno de los principios pedagógicos básicos que distinguen a Rousseau como precursor de la escuela activa, consiste en**

A) impulsar el desarrollo científico mediante la sensibilidad del niño.

B) privilegiar en el proceso de aprendizaje la experiencia propia del alumno.

C) situar la atención del alumno en los fenómenos de la naturaleza a fin de que aprenda a corregir errores.

D) promover un tipo de aprendizaje eficaz basado en el conocimiento de la naturaleza.

E) propiciar un modo de educación que favorezca la relación del alumno con su medio ambiente.

**4. De acuerdo con la lectura, la psicologización de la educación es uno de los principios de la pedagogía rousseauniana, y puede comprenderse como**

A) el reconocimiento de la infancia como una de las etapas del desarrollo humano.

B) el descubrimiento de la mente del niño como la de un hombre pequeño.

C) el estudio de la infancia desde la perspectiva de la educación del adulto.

D) el conocimiento de la mente del niño como una entidad equivalente a la edad adulta.

E) la aplicación de la psicología educativa puesto que la infancia se desconoce.

**5. En síntesis, puede decirse que el tipo de educación que concibe Rousseau debe ser integral, total y humana puesto que**

A) fija su atención en el individuo que antecede a la cultura, su acción pedagógica se centra en un solo alumno y es el primero en proponer que debe respetarse a la infancia.

B) propone formar al alumno desde una perspectiva individualista, de modo tal que la libertad del hombre sea lo más importante y sugiere el cumplimiento de toda norma social.

C) formula el aprendizaje por descubrimiento, estudia el desarrollo humano desde el hombre primitivo hasta la edad de la razón y defiende la igualdad entre los hombres.

D) toma como punto de partida a la naturaleza humana, el desenvolvimiento del individuo como la sucesión de distintas etapas y se ocupa de las cualidades del hombre en su conjunto.

E) se interesa principalmente por la formación profesional de su alumno y sugiere un tipo de aprendizaje que proporcione únicamente conocimientos útiles para un oficio que contribuya con la sociedad.

Anexo K

**Cuestionario para obtener datos, sobre el estudiante**

1. Nombre:_____

Sexo: _____

Edad: _____

1º lengua: _____habla ( ); lee ( ); comprende ( ); escribe ( )

2º lengua: _____habla ( ); lee ( ); comprende ( ); escribe ( )

2.- Cual es el nivel de estudio de:

Padre: _____ Madre: _____

A que se dedica:

Padre: _____ Madre: _____

3.- ¿Donde usas tu 1º lengua?

Casa ( ) escuela ( ) otros ( )

¿Donde usas tu 2º lengua?

Casa ( ) escuela ( ) otros ( )

4.- ¿Con quien usas tu 1º lengua?

Papa ( ) mama ( ) hermanos ( ) abuelos ( ) amigos ( )

¿Con quien usas tu 2º lengua?

Papa ( ) mama ( ) hermanos ( ) abuelos ( ) amigos ( )

5.- Ordene esta lista según el tiempo que le dedique a cada actividad a la semana

a) Leer por placer
b) Ver televisión
c) Ir al cine
d) Asistir a teatros/danza
e) Hacer algún deporte
f) Asistir a conciertos
g) Salir con los amigos a divertirse
h) Preparar alguna exposición o leer para alguna tarea
i) Oír música
j) Trabajar por salario
k) Usar el internet
l) Estudiar
m) Cuidar sus hijos
n) Hacer labores domesticas

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | |

BIBLIOGRAFÍA


ABDELILAH-BAUER, B. *El desafio del bilingüismo.* Morata, Madrid, 2007.

ACTIS, Beatriz. *¿Qué, cómo y para qué leer?: un libro sobre libros.* Homo Sapiens, Madrid, 2003.

ADAM, J-M. *Les textes: Types et prototypes - Récit, description, argumentation et dialogue*. Nathan, Paris, 1992.

AGUIRRE, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena.* SEP-setentas, México, 1973.

ALEGRE, M. *Dialectología catalana.* Barcelona, Teide, 1990.

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M.: *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1986.

BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal.* siglo XXI, México, 1995.

BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto.* Espasa – Calpe, Madrid, 1982.

BEUCHOT, Mauricio. *El núcleo ontológico de la interpretación*. UNIVA y Asociación Filosófica Humanística, México, 1998.

BIBER, Graciela. *La lectura en los primeros años de la Universidad: Planteos y propuesta.* Educando Ediciones, Córdoba, 2007.

BOADA, Humbert. *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos, México, 1992.

BRUNER, J. A*ctos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Alianza, Madrid, 1990.

CASSANY, D. y MARI, I. *Comunicación, lenguaje y educación.* Paidós, Barcelona, 1990.

CASSANY, Daniel, LUNA M. & SANZ, G. *Enseñar lengua*. Graó, Barcelona, 2000.

CHOMSKY, Noam. *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Siglo XXI, México, 1979.

CHARTIER, Roger. L*as revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones.* Gedisa, Barcelona, 2000

CUMMINS, J. *Bilingüismo y Educación Especial*. Collage-Hill Press, San Diego, 1984.

_____ *Lenguaje, poder y pedagogía.* Morata, Madrid, 2002.

DURKHEIM, Émile. *Educación y sociología.*Homo sociológicos ediciones península, Barcelona, 1975.

ESPÍN, Julia. *Lectura, lenguaje y educación compensatoria.* Oikos-tau, Barcelona, 1987.

FERNÁNDEZ, Piedad. *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora lengua extranjera.* Departamento de filología inglesa universidad de Murcia, Murcia, 1999.

_____.*Inferencia lexica en la com prnesion lectora de textos en ingles como L2.* Departamento de filología inglesa universidad de Murcia, Murcia, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método.* Tomo I. Sígueme, Salamanca, 1993.

GARAY, Adrian. *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes.* ANUIES, D.F., 2004.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid, 1988.

GÓMEZ, Luis y PERONARD, Marianne. *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales.* Colihue, Buenos Aires, 2000.

HYMES, Dell. *Acerca de la competencia comunicativa.* Forma y Función, Bogotá, 1993.

INEE, *La educación para la población en contextos vulnerables.* INEE, México, 2007.

JURADO, F. y otros. *Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Plaza y Janés, Bogotá, 1998.

LÓPEZ, Luis. *Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural.* OREALC, Santiago, 1989.

LOTMAN, I. *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra, Madrid, 1996.

MARTÍNEZ, M. *Discurso y Aprendizaje*. UNESCO, California, 2004

MERCADO, Serafín J., y otros. *La lectura de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Los autores, México, 1998.

MINA, Álvaro. *Aprende a pensar el texto como instrumento de conocimiento.* Bolivariana, Colombia, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* ANAYA, Madrid, 2002.

MONTEMAYOR, Carlos. *Arte y composición en los rezos sacerdotales mayas*, Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, 1995.

MORRIS, Charles G. & otros. *Introducción a la psicología.* Pearson Educación, México, 2005.

NIVÓN, Amalia. La UAAEI en la Universidad Pedagógica Nacional en: *Experiencias de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior.* ANUIES, D.F., 2006.

PARRA, Marina. *Cómo se produce el texto escrito: teoría y práctica*. Magisterio, Bogotá, 1996.

PERONARD, Marianne y colaboradores. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases.* Baker y Brown, Santiago, 1998.

PINA, Fuensanta. *Métodos de investigación en psicopedagogía.* McGrawn- Hill Interamericana, Madrid, 1998.

POVADINI, Ana. *Contar cuentos. Desde la practica hacia la teoría.* FCE, Mexico,1996.

PUENTE, A. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Pirámide, Madrid, 1991.

RAMÍREZ, Alonso. *Los estudiantes universitarios y la lectura.* UPN, D.F., 2006.

REQUEJO, Antonio.

SAINZ, J. "Procesos de lectura y comprensión del lenguaje". En Mayor J. y Pinillos. *Tratado de Psicología general. Comunicación y Lenguaje.* Madrid, 1991.

SÁNCHEZ Miguel. *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su Comprensión.* Santillana, Madrid, 1993.

SERCE. *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Salesianos impresores, Santiago de chile, 2009.

TRUFFELLO y PÉREZ. *Contenidos educacionales evaluadas, que potencien masivamente el proceso de aprendizaje significativo a través del internet.* INFOEDUCA, Madrid, 1995.

VILLEGAS L., OCTAVIO. *Manual práctico del maestro*. Cultural S.A., Madrid, 1999.

VIDAL, E., & otros. *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Ediciones Pirámide, Madrid, 2000.

VYGOTSKY, L. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* Grijalbo, México. 1988.

UNESCO. OREALC. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Segundo informe. UNESCO, Santiago de Chile, 2000.

HEMEROGRAFÍA


ARRIETA, B. y MEZA, R.: *La comprensión lectora y la redacción en Estudiantes universitarios*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) 2007.

CAMPS, Anna. *La Comprensión Lectora, Problema de Todos*. Julio, 2005.

CARLINO; Paula. *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 2003.

_____ Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas". Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Disponible en Internet en: http://www.unlu.edu.ar/redecom

GARCÍA, A.; E. y CAÑIZALES, R. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura.* Buenos Aires, (ISSN: 0325-8637), 2001.

JIMÉNEZ, José y MORENO, Manuel. *Letras mayas contemporáneas*, Instituto Nacional Indigenista, México, 1996.

MAGALY ANDREA QUINTANA PUSCHEL. *Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) 2007.

MIGUEZ, María del pilar. *Comprensión lectora y bilingüismo en estudiantes en estudiantes de primaria hablantes de hñähñü y español.* X congreso nacional de investigación educativa.

MUÑOZ, Oscar. *La lectura, un problema de hábito.* La revista Peninsular. Mérida, Edición 658, Mayo, 2002. Disponible en: http://www.larevista.com.mx/ed658/info11.htm

ORTEGA, Rosario & BARRAGÁN, Catalina. *Competencias educativas.* Revista Andalucía Educativa, 2008.

PEREDO, María. *Lectores competentes y currículum por competencias.* X congreso nacional de investigación educativa. México, 2008.

REVISTA CULTURAL" En reforma. México: Reforma (Sep. 17, 2000).

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos/primaria/lengua_literatura/el_texto/introduccion/introduccion_coherencia_textual.htm. (5 de octubre de 2008).

http://www.novedades.com.mx. Fecha de consulta 15 de febrero 2009.

http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394

http://www.esmas.com/noticierostelevisa/mexico/498673.html

http://www.inegi.gob.mx. (1 de febrero de 2009).

http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n15/torequejo15.html. Consultado el 29 de diciembre de 2009.

http://www.festivaldepoesiademedellin.org/pub.php/es/Diario/01_17_09_08.html. Consultado el 28 de diciembre de 2009.

http://rociomadrid.blogia.com/2007/100602-situacion-o-contexto-extralinguistico.php. (20 de diciembre de 2009).