



## **ÁREA DE FORMACIÓN PROFESORADO**

### **TÍTULO DEL PROYECTO FINAL**

La comprensión de textos expositivos en educación superior: una propuesta de intervención sensible a las dinámicas orales de las poblaciones quechuas.

**Tesis para optar al grado de:**  
Máster en Educación  
Especialista en  
Formación del Profesorado

### **Presentado por:**

Cecilia María Eguiluz Duffy  
PEFPMME 2405017

**Directora:**  
Juliana Acevedo

Cusco, Perú  
15/03/2020

## CONTENIDO

|   |    |
|---|----|
| CONTENIDO.....  | 1  |
| RESUMEN.....  | 3  |
| ABSTRACT.....   | 4  |
| INTRODUCCIÓN.....   | 6  |
| <br>  |    |
| CAPITULO 1: Planteamiento del problema.....   | 8  |
| 1.1. El problema: la comprensión lectora en la educación superior.....  | 9  |
| 1.2. Las preguntas de investigación.....  | 10 |
| 1.3. Justificación del tema.....  | 10 |
| 1.4. Objetivos.....   | 11 |
| CAPITULO 2: Marco Teórico.....  | 12 |
| 2.1. Pensamiento y cultura: enfoques socio culturales / cognición situada.....  | 14 |
| 2.2. Los textos informativos expositivos: más allá de los<br>aspectos técnicos.....                                   | 18 |
| 2.3. Patrones de la oralidad: explorando comprensiones.....   | 27 |
| CAPITULO 3: Metodología de Estudio.....   | 30 |
| 3.1. El proceso de diseño del programa de formación.....  | 31 |
| 3.2. Descripción del programa de formación.....   | 32 |
| 3.3. Perfil del alumno destinatario: necesidades de aprendizaje.....  | 33 |
| 3.4. Descripción del enfoque pedagógico.....  | 34 |
| 3.5. Explicitación de los objetivos de aprendizaje.....   | 37 |
| CAPITULO 4: Resultados y discusión.....   | 37 |
| 4.1. Elementos que aportan información para el desarrollo<br>de una propuesta.....                                    | 38 |
| 4.2. Perspectivas que sustentan la propuesta.....   | 53 |
| 4.2.1. El “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas” como<br>perspectiva clave del programa de intervención..... | 54 |
| 4.2.2 La lengua quechua en el escenario de capacitación.....  | 57 |
| 4.2.3. El aprendizaje explícito como propuesta de estrategia<br>metodológica desde una perspectiva intercultural..... | 58 |
| 4.3. Propuesta de intervención.....   | 60 |
| CONCLUSIONES.....   | 74 |
| BIBLIOGRAFÍA.....   | 78 |

## RESUMEN

La presente investigación constituye una reflexión acerca de cuáles son los factores culturales que requieren ser considerados en una propuesta de intervención que busque desarrollar habilidades de comprensión lectora de textos informativos / expositivos en estudiantes quechua-hablantes en escenarios de formación superior.

Como se plantea en el presente estudio, la formación superior en general, no ha colocado en perspectiva los retos que supone la atención a la diversidad, considerando sus dimensiones epistémicas, es decir, los aspectos cognitivos asociados a lo que supone, para un estudiante bilingüe quechua castellano, comprender textos poco familiares a su experiencia cultural.

El estudio se lleva a cabo con un grupo de estudiantes bilingües quechua-castellano de una Escuela de Educación Superior ubicada en el Cusco (Perú). Es de corte cualitativo y se desarrolla considerando tres fases: una primera, de exploración, donde a través de entrevistas, observación de sesiones de clase y el registro de expresiones discursivas en textos elaborados por los estudiantes, se busca encontrar los aspectos que merecen atención respecto a la forma en que los estudiantes procesan los textos expositivos. En un segundo momento, de focalización, se analiza la frecuencia con que se presentan ciertas frases discursivas para llegar, con este material, a organizar la información para visualizar los contenidos y temáticas posibles que debía considerar un programa de formación para formadores. ¿Cómo diseñar un proceso de formación culturalmente sensible a las dinámicas orales de estudiantes quechua-castellano que se forman en educación superior a fin de desarrollar herramientas para una mejor comprensión de textos informativos / expositivos?, fue el reto que nos propusimos.

Entre las conclusiones a las que se llegamos es que, en el caso de poblaciones quechuas, los estudiantes al parecer, no solo, no comprenden lo que dice el texto académico, sino que no entienden “el contexto” en el que se puede elaborar las ideas, o, dicho de otro modo, no tienen las herramientas para comprender la “gramática textual” del texto expositivo. Esto, sumado a su “inseguridad lingüística” para elaborar una interpretación sobre un tema tan ajeno a su mundo de vida, constituyen parte de la problemática a resolver. En este escenario, la propuesta de intervención constituye

un intento para animar una reflexión y abordar un reto que merece atención para ofrecer oportunidades equitativas a todos los estudiantes en educación superior.

*Palabras claves:* Comprensión lectora, Textos académicos, Cultura Oral, Oralidad, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Superior, Lengua quechua

## ABSTRACT

The present research constitutes a reflection on which cultural factors need to be considered in an intervention proposal that seeks to develop reading comprehension skills of informative/expository texts in Quechua-speaking students in higher education settings.

As stated in this study, higher education in general has not put into perspective the challenges that attention to diversity entails, considering its epistemic dimensions, that is, the cognitive aspects associated with what it entails for a bilingual student. Spanish Quechua, understand texts unfamiliar to their cultural experience.

The study is carried out with a group of bilingual Quechua-Spanish students from a Higher Education School located in Cusco (Peru). It is qualitative and is developed considering three phases: a first, exploration, where through interviews, observation of class sessions and the recording of discursive expressions in texts prepared by the students, we seek to find the aspects that deserve attention regarding the way students process expository texts. In a second moment of focus, the frequency with which certain discursive phrases are presented is analyzed to arrive, with this material, to organize the information to visualize the possible contents and themes that a training program for trainers should consider. How to design a training process that is culturally sensitive to the oral dynamics of Quechua-Spanish students who are trained in higher education in order to develop tools for a better understanding of informative/expository texts? was the challenge we set for ourselves.

Among the conclusions we reached is that, in the case of Quechua populations, students apparently not only do not understand what the academic text says, but they do not understand “the context” in which the ideas, or, in other words, they do not have the tools to understand the “textual grammar” of the expository text. This, added to their “linguistic insecurity” to develop an interpretation on a topic so foreign to their life world, constitutes part of the problem to be resolved.

In this scenario, the intervention proposal constitutes an attempt to encourage reflection and address a challenge that deserves attention to offer equitable opportunities to all students in higher education.

*Keywords:* Reading comprehension, Academic texts, Oral Culture, Orality, Bilingual Intercultural Education, Higher Education, Quechua.

## INTRODUCCIÓN

Uno de los retos de la educación superior es contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, equitativa e intercultural. Proponer una oferta que responda a la demanda de una ciudadanía intercultural supone encontrar en las aulas y en los programas curriculares, oportunidades para que todos los estudiantes, cualquiera sea su procedencia, logre una formación que los habilite a asumir los retos de una pedagogía, también intercultural. Este objetivo no es tan sencillo, como plantea Tovar (2009), y lo comprobamos en la propia experiencia, la formación superior no ha colocado en perspectiva los retos que supone la atención a la diversidad, considerando sus dimensiones epistémicas.

Tomar conciencia de esta realidad hoy en el Perú es clave, ya que de un tiempo a esta parte, políticas y programas del Estado, se vienen preocupando por delinear escenarios más equitativos en términos de acceso a los estudios superiores por parte de poblaciones consideradas pobres. Este es el caso del programa Beca 18 que se inicia en el país en el 2013, con el objetivo de promover mayores oportunidades de profesionalización a jóvenes de comunidades indígenas. En la actualidad ha favorecido a un total de 1,372 estudiantes a nivel nacional, interesados en seguir la carrera de Educación Inicial Intercultural y Bilingüe (EIB) y Educación Primaria EIB.

El Instituto Superior Pedagógico Pukllasunchis, donde se desarrolla la presente investigación, recibe en el 2017, bajo el programa Beca 18, a un grupo de 92 estudiante, entre los 16 y 22 años, todos bilingües quechua-castellano procedentes de las trece provincias de la región Cusco.

Hacer que los estudiantes bilingües (en nuestro caso quechua-castellano), comprendan textos expositivos es un reto para cualquier docente ubicado en escenarios de educación superior y lo es especialmente para nosotros, que hemos asumido el reto de impulsar la educación intercultural. Nos interesa este aspecto, no solo porque de él depende la formación académica superior sino porque, el manejo y dominio de este tipo de textos, coloca a la población quechua e indígena en un escenario de acción política que permitirá la reivindicación de derechos, la defensa de territorios y el ejercicio de su autonomía ante el desmedido avance de dinámicas socioeconómicas que favorecen más los intereses de grandes corporaciones que los sentidos de bienestar de las comunidades indígenas.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la investigación es elaborar un plan de formación de docentes que permita la apropiación por parte de la población quechua, de las cualidades de los textos informativos-expositivos. ¿Qué aspectos culturales debemos considerar al momento de diseñar estrategias de lectura de estos textos? Es la pregunta que deseamos explorar.

Proponer una intervención que contribuya a una mayor conciencia por parte de los equipos de formadores sobre lo que significa para un estudiante bilingüe quechua – castellano el dominio de los textos informativos expositivos, es la tarea que nos proponemos conseguir a través de la presente investigación. Para resolverla nos hemos propuesto un diseño eminentemente cualitativo. Partiendo de las prácticas que tienen los maestros del Instituto de Educación Superior Pedagógico Pukllasunchis y de la revisión bibliográfica de la literatura referida al tema cultural, elaboramos una propuesta de formación de formadores.

La idea es poder acercarnos a las dimensiones cognitivas culturales que pueden estar detrás de las actuaciones que tienen los estudiantes del Instituto ante los textos expositivos; es decir, sembrar en los docentes una actitud de observación constante de modo que juntos, en equipo y colaborativamente, logremos definir las cualidades que debían tener las propuestas de acercamiento a los textos expositivos de los jóvenes quechuas que se forman para ser docentes.

Para lograr el objetivo, hemos planteado el desarrollo de la investigación en tres capítulos: el primero, presenta el escenario; la importancia del tema y el marco conceptual que orienta y permite aproximarnos al estudio del tema. El segundo explica la metodología que seguimos para el recojo y organización de la información y así también, los principios organizadores de la propuesta de formación. Y, el tercero, presenta el resultado, es decir, la propuesta de formación propiamente dicha.

Consideramos que ofrecer una perspectiva para el tratamiento de las habilidades de comprensión lectora que tome consideración estos aspectos culturales, que pasan desapercibidos en el común de propuestas de comprensión lectora, es para nosotros, un modo de contribuir al desarrollo de escenarios más equitativos y justos para todos los estudiantes que acceden a la educación superior y que buscan, a través de su profesión, aportar a la afirmación de sus pueblos para construir una ciudadanía intercultural.

## **CAPITULO 1: Planteamiento del problema**

### **1.1. El problema: la comprensión lectora en la educación superior**

La comprensión de textos expositivos/informativos es por excelencia, una de las principales fuentes de aprendizaje para garantizar la formación académica en el nivel superior.

Los estudiantes quechuas que se incorporan anualmente al Instituto Superior Pedagógico Pukllasunchis presentan serias dificultades para responder a tareas usuales que se les plantea, ya que no logran comprender la información de artículos académicos. Estas dificultades se revelan en las calificaciones que obtienen en ejercicios de comprensión lectora y así también en el desarrollo de las capacidades de integración y reflexión, que son parte importante de la propuesta curricular. Esta situación, afecta tanto en la autopercepción sobre las capacidades para el estudio autónomo, como en la autoestima de los propios estudiantes.

Este contexto nos coloca, a las instituciones de educación superior, ante un nuevo reto. Necesitamos desarrollar escenarios donde, desde el reconocimiento de las identidades, podamos situar los aprendizajes. Esto no es sencillo ya que, como señala Tovar (2009), es precisamente la educación superior la que más adolece de enfoques socio-culturales y la que más requiere repensar sobre los paradigmas que orientan las distintas carreras, especialmente la de educación intercultural.

Como lo señalan varios autores latinoamericanos (Quijano 1990; Dussel 1994; Castro 2005), la modernidad desde el paradigma científico, plantea una forma de ver el mundo, una forma que legitima patrones de la racionalidad científica que excluye o niega otros modos de conocimiento. En esta línea, los textos expositivos ¿no son acaso la muestra más palpable de un modo discursivo científico que es poco familiar para las poblaciones bilingües quechuas?

Al respecto, no se trata de que estos grupos no hayan tenido oportunidad para acercarse a los artículos de ciencia u otras textualidades “modernas” sino que, el tipo de práctica al que han estado expuestos no les ha permitido establecer una distancia prudente para comprender las lógicas en cuestión. Como señala Tovar (2009), en las instituciones de formación, “no parece haber una concepción en la que se considere a

los pueblos indígenas como sujetos portadores de una cultura que no es la nacional, y que requieren el diseño de alternativas culturalmente pertinentes...”

No pretendo con esta investigación desarrollar una propuesta de estructura curricular epistémicamente adecuada para estudios superiores sino aportar, a través de un plan de formación a docentes, en la reflexión de lo que supone para los pueblos quechuas, apropiarse de una herramienta cuyo estatus en el escenario de los estudios superiores, no se ha colocado en discusión.

## **1.2. Las preguntas de investigación**

Considerando las razones expuestas, hemos planteado como pregunta de investigación principal, la siguiente:

¿Qué habilidades culturalmente estratégicas de comprensión de textos informativos / expositivos requieren desarrollar los estudiantes quechuas de la carrera de Educación que estudian en el Instituto Superior Pedagógico Pukllasunchis?

Alrededor de esta pregunta, nos hemos propuesto explorar, además, otras cuestiones específicas como son:

- ✓ ¿Cuáles son los factores cognitivo culturales que podrían incidir en las formas de acercamiento de los estudiantes quechuas a los textos informativos / expositivos?
- ✓ ¿Cuáles son las habilidades estratégicas que demanda la comprensión de textos informativos-expositivos?
- ✓ ¿Qué factores culturales requieren ser considerados en una propuesta de intervención sobre comprensión de textos informativos / expositivos considerando las habilidades intrínsecas que demandas este tipo de textos?
- ✓ ¿Qué consideraciones en términos de objetivos, tareas y actividades, debe presentar una propuesta de intervención destinada a los estudiantes quechuas que se incorporan en el IESP Pukllasunchis?

### **1.3. Justificación del tema**

La lectura y la escritura de textos académicos es una actividad imprescindible en la educación superior, no solo como herramienta para cumplir satisfactoriamente los estudios, sino como ya lo señalamos antes, en el proceso de afirmación de la propia identidad. La población indígena no podrá explicar al otro distinto su filiación cultural, sino maneja los códigos discursivos que esos “otros” manejan.

Aspirar a una sociedad democrática, justa, con igualdad de oportunidades obliga a los países latinoamericanos, a colocar en la agenda, lo que supone una formación superior epistémicamente pertinente. Es imperativo, para lograr el reconocimiento y la autonomía de los pueblos indígenas y avanzar hacia un proyecto de convivencia y diálogo intercultural, repensar los paradigmas que promueven los escenarios de aprendizaje. La lectura y escritura de textos informativos/expositivos es una capacidad altamente valorada y por ello necesitamos pensarla desde nuestros contextos culturales.

Considero que mientras no logremos comprender las racionalidades que entran en juego en este escenario, estaremos siempre en peligro de imponer una episteme que hemos naturalizado, al punto de no darnos cuenta de la violencia que ejercemos propios y extraños, a la propia cultura; aquella que está viva, que se rige bajo otros patrones y vínculos con el mundo, y que representa para el país, nuestra riqueza.

En este sentido, la propuesta de intervención que se plantea busca ofrecer una perspectiva para el tratamiento de las habilidades de comprensión lectora que considere el aspecto cultural, que pasa desapercibido en el común de propuestas que se han desarrollado desde visiones técnicas.

El propósito final es contribuir al desarrollo de capacidades de planificación estratégica por parte del equipo de docentes del Instituto a fin de construir andamiajes sólidos que nos permitan, como colectivo, garantizar la formación académica que los estudiantes quechuas de la carrera de educación demandan.

## **1.4. Objetivos**

### **Objetivo general**

Diseñar una intervención educativa culturalmente sensible a las dinámicas culturales orales, que promueva la comprensión de textos informativos / expositivos en estudiantes quechuas de la carrera de Educación del Instituto Superior Pedagógico Pukllasunchis.

### **Objetivos específicos:**

- ✓ Identificar los factores cognitivo culturales que podrían incidir en las formas de acercamiento de los estudiantes quechuas hacia los textos informativos / expositivos.
- ✓ Analizar las habilidades estratégicas que demanda la comprensión de textos informativos-expositivos.
- ✓ Elaborar una propuesta de intervención para la comprensión de textos informativos /expositivos considerando los factores culturales que inciden en la apropiación de dichas estrategias por parte de los estudiantes quechuas.

## **CAPITULO 2: Marco Teórico**

Varios autores, al plantear el tema de la lectura y escritura en relación a las poblaciones indígenas, abogan por situarlo no sólo desde sus dimensiones técnicas, sino bajo consideraciones epistémicas, que son también políticas (Zavala 2011, Ames 2011, Tovar 2009, entre otros). Estos autores proponen no olvidar la relación lengua - poder.

Sin duda, el plantear una investigación donde el objetivo es que estudiantes quechuas logren un dominio de los textos informativos-expositivos, puede dar lugar a una interpretación equivocada de nuestro enfoque. No nos ubicamos en el terreno de aquellas perspectivas que proponen el dominio de los códigos escritos en castellano para transitar de lo indígena al dominio de la lengua hegemónica (Schmelkes 2002) sino, más bien, avalamos la visión de un proyecto intercultural que fortalece ambos códigos y sus potencialidades lingüísticas como forma de concretar las aspiraciones de la interculturalidad.

Nuestra perspectiva de exploración se sitúa en una búsqueda por generar conciencia sobre los patrones organizativos de los códigos escritos (y también orales), desde un abordaje crítico en relación a las competencias académicas de lectura, cuyo estatus en la formación superior, se han discutido muy poco desde perspectivas socio culturales.

Consideramos que el proceso de deslegitimación cultural, ejercido especialmente en las instituciones escolares, ha calado en las subjetividades de los estudiantes. La imposición de códigos lingüísticos ajenos (en este caso, de los patrones discursivos característicos de los textos en castellano) ha ingresado en la experiencia de los estudiantes, no desde una reflexión socio política, sino desde una dimensión individual, personal-cognitiva que requiere ser tomada en cuenta en programas de formación superior.

Desde este planteamiento inicial, proponemos la consideración de tres referentes teóricos: el primero constituye el marco general de la investigación. Propone ubicar las ideas en relación al tema cognición y cultura. Este capítulo ofrece las bases conceptuales necesarias desde donde parten las preguntas de investigación.

El segundo campo teórico aborda el tema de los textos informativos – expositivos. Como señala Schmelkes (2002), para llegar a ser lector “hay que manejar diversos tipos de texto, distinguir la funcionalidad de cada uno, y tener respecto de cada uno, no sólo lectura de comprensión, sino una lectura dialógica y crítica”.

Dos aspectos nos parecen interesantes de la cita anterior: el referido a la habilidad de comprensión y a la habilidad para realizar una lectura dialógica y crítica. Resulta difícil separar ambas habilidades; sin embargo, observando las prácticas escolares, hace falta hacer una distinción ya que la escuela tiende a abordar la primera habilidad “comprender” desde un punto de vista bastante técnico (preguntas y respuestas literales/ inferenciales/críticas sobre un texto) olvidando que los textos (específicamente informativos – expositivos) traducen mundos de vida, discursos que reflejan contextos de pensamiento. Esta línea expositiva la desarrolla van Dijk, (1980) y nos interesa especialmente porque las habilidades de comprensión desde nuestro punto de vista, son expresión de representaciones culturales.

Un contexto como lo defino yo no es solamente social (como la situación social de la comunicación), sino también personal y cognitiva, porque cada persona tiene su propia interpretación de la situación social en que participa (van Dijk, 1980, p.79).

Por último, el tercer campo de reflexión teórica propone explorar algunas dimensiones de la “oralidad” en términos culturales, de modo que podamos visualizar las posibles dificultades de la población quechua ante los textos expositivos/informativos.

## **2.1. Pensamiento y cultura: enfoques socio culturales / cognición situada**

Cuando hablamos de pensamiento, por lo general tendemos a ubicar en la psicología, los elementos que nos ayudan a comprenderlo. Cuando nos referimos a los contextos culturales es inevitable pensar en la antropología. La psicología cultural, desde nuestra perspectiva, es quizá el enfoque que mejor permite el diálogo entre las dos disciplinas en tanto sitúa la relación mente-cultura en el foco de sus preocupaciones. Sus principales defensores (Cole, Bruner, Wertsch, Rogoff, entre otros) abogan por una comprensión dinámica de la relación. Señalan que no es posible comprender al individuo y sus acciones mentales al margen de la cultura y de igual modo, es imposible comprender la cultura al margen de la acción de los individuos (Cubero, Rubio, Barragán, 2005).

Esta premisa de la psicología cultural nos aparta de las visiones que comprenden la mente como un conjunto de capacidades o habilidades cognitivas que funcionan de manera más o menos permanente con independencia de los contextos, y nos acercan más bien a aquellas perspectivas que colocan a la cultura como configuradora principal de las formas de pensamiento. Las personas actuamos en distintos escenarios no desde parámetros formales universales, sino desde interpretaciones moldeadas por la cultura.

El interés por abordar la relación mente y cultura ha adquirido especial relevancia en la educación desde que salieran a la luz, los estudios de Vygotsky. Cabe recordar que en su obra, *Pensamiento y Lenguaje*, escrito por los años 30, cobra especial impulso a medida que salen a la luz otros estudios de corte socio cultural, interesados en comprender el vínculo entre cognición y lengua escrita. Vygotsky, desde una perspectiva histórico cultural, propone entender la cultura como mediadora de los procesos psicológicos (Baquero, 1997). A través de la cultura el individuo configura su pensamiento y adquiere los instrumentos que necesita para construir su conocimiento.

Esta primera consideración teórica es clave en la investigación, ya que supone desechar la idea de que las habilidades de comprensión, análisis, síntesis, siguen procedimientos únicos que son universales para todos.

En este sentido, ninguna capacidad cognitiva puede ser medida en términos absolutos a través de un tipo de tarea (o pregunta de evaluación), sino que requiere de la consideración de otras formas o contextos situacionales en relación a las cuales las personas encuentran sentido para responder a planteamientos o tareas específicas que se les propone.

El trabajo de investigación realizado por Luria<sup>1</sup> en la década del treinta, con poblaciones “analfabetas” a propósito de los silogismos (forma de razonamiento deductivo que consta de dos proposiciones como premisas y otra como conclusión, que es una inferencia necesariamente deductiva de las otras dos), grafica bien esta consideración.

---

<sup>1</sup> Luria desarrolló su trabajo muy de cerca a los planteamientos de Vygotski. Estaba interesado en conocer los procesos cognitivos y su relación con la cultura.

Luria encontró que las personas de Asia Central (analfabetas) no formulaban silogismos considerando las premisas bajo una relación lógica. “Cuando se les pedía que hicieran inferencias, sobre la base de premisas del silogismo, los sujetos alfabetizados resolvían los problemas de acuerdo con el deseo del experimentador. Sin embargo, muchos sujetos analfabetos no lo lograban ya que no aceptaban que la premisa mayor está “dada” (Rogoff, 1990, p.81). Veamos el ejemplo:

-Silogismo planteado por el entrevistador: En el norte donde hay nieve, todos los osos son blancos. Novaya Zemlya (nombre de un lugar) está en el norte y allí hay nieve siempre. ¿De qué color son los osos de ese lugar?

Respuesta: ...Nosotros sólo hablamos de lo que sabemos, no hablamos de lo que no hemos visto”.

Entrevistador: Pero, ¿qué quieren decir mis palabras? (se repite el silogismo)

Respuesta: “Bueno, es algo así: nuestro zar no es como el vuestro y el vuestro no es como el nuestro. Tus palabras solo pueden responderlas alguien que ha estado allí, y si una persona no ha estado allí no puede responder nada sobre la base de tus palabras”.

Entrevistador: ...Pero sobre la base de mis palabras –en el Norte, donde hay siempre nieve, los osos son blancos– ¿puedes saber qué tipo de osos hay en Novaya Zemlya?

Respuesta: Si un hombre de sesenta u ochenta años ha visto un oso y ha dicho algo de él, podría creerlo, pero yo no he visto nunca ninguno y por ello no puedo hablar. Esta es mi última palabra. ¡Los que ven, pueden decir y quienes no ven, no pueden decir nada! (En este punto un joven natural de Uzbekistán sugirió: “De tus palabras entiendo que los osos allí son blancos”).

Entrevistador: Bien, ¿qué es lo correcto de tu respuesta?

Respuesta: Lo que el gallo sabe cómo hacer, lo hace. Lo que yo conozco, lo digo, y nada más.

Como se ve y señala Rogoff (1993), en este ejercicio la persona, a diferencia de lo esperado por el entrevistador, insiste en que la verdad ha de basarse en el conocimiento de primera mano o en la palabra de alguien que merece confianza. El entrevistador por su parte, más bien incita a un juego que supone examinar el valor de la verdad de las palabras por sí mismas.

Este ejemplo revela dos orientaciones distintas para determinar la verdad. Por un lado, el entrevistador busca verdades lógicas y, por otro, los adultos del Asia Central, están más interesados en establecer la verosimilitud del problema planteado. En este sentido, sugiere que las tareas de resolución de problemas, más que probar las capacidades de inferencia o deducción, demuestran que las formas de cognición, las capacidades de inferencia o deducción están moldeadas por formas distintas de pensamiento que, a su vez, responden a metas y patrones culturales de reflexión o razonamiento.

Esta línea de argumentos es consistente con las visiones educativas que se ubican dentro de la perspectiva denominada como “cognición situada”. Esta visión, se opone a la idea de que el conocimiento pueda “abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea”. Por el contrario, los defensores de este planteamiento afirman que el “conocimiento es situado”, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003).

Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera cómo la institución escolar intenta promover el aprendizaje. En particular, cuestionan la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Es decir, en las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden (Díaz Barriga, 2003).

El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, 2003). Toma como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engestróm y Cole (1997), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo (Diaz Barriga, 2003).

Una idea que es interesante respecto al aprendizaje situado (y nos da pie para plantear el siguiente campo de reflexión teórica) es cuando reconoce que el aprendizaje “escolar” es “ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales” (Diaz Barriga, 2003). Esta afirmación es importante, ya que nos coloca ante la necesidad de precisar mejor nuestro enfoque. Para ello, la reflexión respecto de cómo comprendemos los textos informativos/ expositivos, constituye nuestro segundo foco de tratamiento teórico.

## **2.2. Los textos informativos expositivos: más allá de los aspectos técnicos.**

Nuestra investigación propone abordar el acercamiento de los estudiantes a ciertas prácticas escritas en instituciones de educación superior. La más solicitada tiene que ver con la comprensión de textos informativos/expositivos. “Comprender un texto es una empresa cognitivamente compleja, afectada por múltiples factores que atañen, no solo al lector, sino también a la característica de los textos y el contexto instruccional específico (Collins y Duffy, 2008; Vega, et al., 2014). Para comprender las exigencias cognitivas, veamos en principio qué se entiende por textos informativos/expositivos.

Según Pellicer (2015, p.10) el texto informativo tiene “la meta de ofrecer al lector información sobre temas generales o particulares a través de dar a conocer hechos o circunstancias reales”. Esta característica expresada como “hechos reales”, es lo que confiere al texto una naturaleza distinta en relación a otro tipo de textos como los narrativos. Por otro lado, señala que todo texto expositivo es siempre informativo pero no todo el texto informativo es expositivo. Este último, además de ofrecer datos, presenta ejemplos y analogías así como descripciones, explicaciones, argumentaciones y justificaciones para hacer comprensible la información. En esta línea de exposición señala que los artículos y ensayos científicos son los que mejor representan a un texto expositivo.

En relación a la estructura, identifica dos características:

- ✓ Señala, por un lado, que todo texto expositivo/informativo tiene una forma de organizar, ordenar, relacionar y diferenciar las ideas expuestas, (esta manera de presentar las ideas es lo que le provee **coherencia temática al texto**);
- ✓ Y, por otro lado, puntualiza que existe también una gramática textual que corresponde al uso de diferentes recursos lingüísticos de los que se vale el escritor para poner en relación todas ideas/oraciones de un texto. Ubica en este rubro el uso de conectores, nexos que tienen el objetivo de vincular las ideas y mantener la correferencia entre personajes, lugares y tiempos.

Estas primeras distinciones ayudan a comprender la naturaleza de los textos que hemos elegido estudiar; sin embargo, como lo señalan Álvarez y Ramírez, (2010, p.74), los textos expositivos se organizan también en subtipos textuales que requieren tratamientos distintos. Esto es interesante porque según estos autores, cada uno es particular y en este sentido, no responden a una superestructura común. ¿Cuáles son estos sub tipos?

- ✓ Definición y descripción, que supone en términos cognitivos, la identificación de conceptos o categorías. Señala que “la tendencia semántica del texto está dada por la universalidad del concepto” (p.74).
- ✓ Clasificación-tipología, que presenta la información identificando relaciones y grado de elementos respecto al todo. Ejemplo: el agua se clasifica según a) propiedades, b) cantidad de minerales, etc.
- ✓ Pregunta-respuesta que supone saber algo sobre el tema que se trata.
- ✓ Comparación y contraste que propone identificar semejanzas y diferencias. Este tipo textual sugiere la búsqueda de elementos que se oponen una determinada realidad.
- ✓ Problema-solución, que implica explicaciones más complejas y puede exigir el uso de las anteriores estrategias.

- ✓ Causa efecto que muestra relaciones causales. Una frase que resume su lógica sería, por ejemplo: “por ser así, entonces...”.
- ✓ Ilustración donde se exponen las ideas a modo de gráficos, planos, tablas.

Desde esta perspectiva entonces, en un plano lingüístico, cada subtipo tiene sus recursos particulares que deben ser conocidos o identificados para una mejor respuesta de comprensión.

Otras características que señalan estos autores respecto a los textos informativos/expositivos son:

- ✓ Se construyen preferentemente bajo relaciones lógicas más que psicológicas.
- ✓ Tienen una tendencia a la precisión léxica.
- ✓ Introdicen el punto de vista del emisor en el discurso incorporando palabras que expresan rigurosidad respecto a las ideas expresadas: “la fórmula x expresa *únicamente*”; “*por lo general...*”.
- ✓ Abundan conectores lógicos.
- ✓ Existe un predominio del presente y del futuro del indicativo y formas verbales no personales por tratarse de textos que persiguen la universalización y la cientificidad. (Ejemplo: “las aguas duras *son* aquellas que tienen muchos minerales”).
- ✓ Uso frecuente de definiciones, citas, acotaciones, referencias.
- ✓ Escaso empleo de valores estilísticos, ausencia de matices.
- ✓ Por último, presencia de una fórmula de cierre.

Este primer abordaje conceptual referido a los textos expositivos es importante, porque nos ayuda a visualizar el panorama de exigencias cognitivas implicadas en la comprensión de los textos académicos desde una perspectiva lingüístico-cognitiva. Desde esta perspectiva, entonces y a modo de resumen, diríamos que interpretar un texto para estar bien informado no es tarea fácil, porque el texto informativo, a diferencia de otros géneros textuales, adopta formas textuales particulares (en tanto su estructura, organización, forma y contenido).

Sin embargo, si nos colocamos en otra perspectiva, cada género textual, diría Bajtín invita al lector a mirar el mundo de una manera particular, ya que todo discurso

(enunciación) está moldeado por el público (Hernández, 2005). Esta idea es especialmente relevante para el objetivo que nos proponemos, ya que coloca en perspectiva otro aspecto que no se puntualiza suficientemente cuando se abordan los procesos de comprensión.

Solé,<sup>2</sup> por ejemplo, cuando habla del proceso de comprensión lectora señala que éste “depende del texto que se tiene adelante, y de otras cuestiones propias del lector, entre las que se pueden señalar el conocimiento previo, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia dicha lectura”. (El subrayado es mío).

Kintsch y Van Dijk (1983) por su parte, expresan que en la lectura median aspectos tanto del entorno educativo, social y cultural del lector y del escritor, como de las estructuras mentales del lector y si bien, el tema del contexto se visualiza con mayor énfasis en sus planteamientos, el abordaje de Bajtín y Vigotsky son especialmente explícitos en este punto.

Desde estos autores, la comprensión lectora no es solo una habilidad psicológica, sino una dinámica culturalmente contextualizada. Hernández (2005) quien toma a estos autores para plantear su análisis sobre la comprensión lectora, señala que los textos son instrumentos semióticos (con significados) que toman cuerpo en función de géneros discursivos y de una dinámica dialógica compartida entre autor y lector. Señala este autor que los textos se elaboran tomando como base otros textos, pero que adquieren sus particularidades porque sus matices dependen de los autores, del diálogo que se propone establecer con sus lectores y del manejo que hacen de las estructuras textuales. Según Bajtín, (Hernández 2004) el que lee un texto se inserta dentro de un proceso comunicativo y dialógico dinámico.

Esta idea supera pues la concepción restringida de la comprensión como un proceso unilateral para colocarla en un terreno más dinámico de interacción. Para Bajtín (cit por Hernández 2004, p.98) toda enunciación es dialógica y no tiene sentido si no se inserta en un plano comunicativo donde están involucrados el yo y los otros.

---

<sup>2</sup> **Citado en** Guarín, M<sup>a</sup> Carmen (2017) ¿Qué significa leer? Volumen 10. Número 2. Julio - diciembre 2017 pag. 64-65.

Todo enunciado se ubica entre un hablante (o un autor) y un oyente (o un lector), y también todo enunciado emitido por un hablante es un acto de participación realizado con otros hablantes con quienes el primero se ha comunicado.

Un concepto que es interesante es la idea de reciprocidad a la que se hace referencia desde esta perspectiva. La siguiente cita, referida a la producción escrita, enmarca la mirada ya que, si se entiende bien la propuesta “dialógica”, escritura y lectura son parte de lo mismo, no son habilidades separadas sino interdependientes. Lo difícil es que hemos aprendido a verlas como independientes. Hemos aprendido a pensar la comprensión como un proceso distinto al de la producción textual. La cita a continuación rompe con esta visión tradicional:

La composición de textos es una actividad esencialmente comunicativa entre un escritor y uno o más destinatarios posibles. Según Nystrand (1986), ésta se debe entender como una actividad de transacción entre escritores y lectores, los cuales se involucran en un “principio de reciprocidad” que fundamenta y le da sentido como actividad social. Escritores y lectores al participar en la transacción de mensajes escritos tienen una conciencia mutua y comparten expectativas de reciprocidad, de modo que, cuando intervienen en actividades de lectura o escritura las realizan para comunicar significados y conseguir propósitos. Puede decirse que hasta cierto punto parten de la necesidad de considerar una autoría o una audiencia posibles con las cuales relacionarse en forma discursiva (Hernández, 2005, p.99).

Esto tiene no pocas consecuencias para los procesos educativos ya que, cambia el énfasis y la acción de los implicados. Escritores y lectores se comprometen con lo que señalan en los textos, asumen responsabilidad y esperan respuesta. Con este enfoque se supera una perspectiva que Bajtín reconoce como discurso “autoritario”.

En las escuelas se nos ha entrenado en la habilidad de “comprender textos” más que en la de responder a un autor, preguntarnos del porqué dice lo que dice. El “discurso autoritario”, el fijo, el que se debe entender y no cuestionar, ha configurado la subjetividad. El modo que nos acercamos a los textos en este sentido es pasivo. Por lo contrario, comprender los textos como discursos con los que podemos compartir y estar o no de acuerdo, es el que se comprende como “dialógico”.

Por ello, es muy importante ofrecer durante la secundaria y durante todo el periodo de estudios superiores, herramientas lingüísticas que permitan la comprensión “situada” por un lado y “dialógica” por otro. Explorar herramientas conceptuales que provoquen el diálogo interno y el posicionamiento crítico, serán parte de una responsabilidad que los docentes debemos asumir para colocar la actividad de comprensión y producción desde un ámbito más significativo porque anima a la actuación social.

Así, comprender entonces, desde una perspectiva cultural, nos obliga a mirar las características de los textos no sólo desde sus dimensiones técnicas sino más bien, desde sus connotaciones epistémicas.

Esta afirmación es sin duda retadora. Como señala Pellicer (2015) uno de los objetivos de la educación superior es enseñar a los alumnos a leer y escribir textos, que, a diferencia de otros géneros textuales, adoptan “formas particulares en estructura, organización, forma y contenido”. Cada género, señala este autor, “invita al lector a mirar el mundo de una manera particular”, de ahí la importancia de ofrecer a los estudiantes herramientas lingüísticas y conceptuales para su comprensión (Pellicer, 2015, p.9).

Esto último es muy importante y en nuestro caso, no queremos dejar por supuesto que la comprensión en contextos bilingües no puede obviar el tema de las lenguas. La estructura quechua y el castellano son distintas y moldean formas de expresión y comprensión que son también particulares y ameritan atención. Sin ánimo de generalizar el tema o ingresar a una discusión lingüística, comprender que existen formas de razonamiento distintas en los grupos sociales, es una premisa importante.

De acuerdo con Bruner (citado en Camargo y Federich, 2010) existen dos modalidades paradigmáticas de pensamiento, dos formas no excluyentes de conocer y de aprender: la del pensamiento lógico y la del pensamiento narrativo. Estamos bastante familiarizados con el pensamiento lógico, pero ¿el narrativo existe? Al respecto Santamaría señala:

En la tradición clásica propia de una sociedad literaria como la nuestra, lo narrativo ha venido siendo considerado como la antítesis del pensamiento. La narración ha sido considerada más bien como una forma natural y no reflexiva

de discurso opuesta a otras formas más reflexivas (Olson, 1990). Un recorrido por la literatura sobre el desarrollo del pensamiento humano nos muestra, muy a las claras, que aun en nuestros días estas consideraciones dominan nuestras visiones sobre el pensamiento. De esta manera, ya en el campo de la psicología, quizá haya sido la tradición de la llamada “ciencia cognitiva” la que más haya contribuido a mantener esta consideración, así como la tajante separación, y en algunos casos oposición, entre el pensamiento narrativo y el pensamiento científico formalizado (Santamaría, 2000, p.139)

Así pues, como señala este autor a propósito de Bruner, el pensamiento lógico organiza el conocimiento mediante categorías o conceptos y sus relaciones lógicas, mientras que el segundo desde la experiencia. En esta segunda modalidad, puntualiza Santamaría (2000, p.140) en contraste con el pensamiento lógico científico (que se expresa desde nuestro punto de vista, bastante bien en los textos informativos-expositivos), lo que interesa no son las relaciones lógicas sino, el sujeto en sí y su circunstancia:

Las dos modalidades propuestas por Bruner (1986; 1990; 1996), y que están presentes en el marco de la intersubjetividad, son consideradas como dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, que suponen modos diferentes de ordenar la experiencia y de construir la realidad. Pasemos a definir las brevemente.

La primera de ellas presenta un carácter proposicional y se encuentra relacionada con un tipo de pensamiento lógico o científico que nos remite directamente a los conceptos científicos de Vygotski (Vygotski, 1979). Esta forma de pensamiento emplea la categorización y la conceptualización en el establecimiento de categorías con objeto de representarlas y relacionarlas entre sí en la constitución de un sistema. De acuerdo a este modo de pensamiento los objetos son agrupados entre sí porque presentan una característica común, una característica que, desde este punto de vista, hace a estos objetos intercambiables (Smorti, 1996). Mantienen entre si una relación simétrica con respecto a una categoría más general que los incluye, por lo que esta relación paradigmática se constituye en una condición sine qua non para la inclusión en clases. Esta modalidad tiene pues que ver no con entidades observables, a las cuales se refieren sus enunciados, sino también con

“aquellos mundos posibles” que pueden generarse lógicamente y ser verificados ante entidades observables (Bruner, 1986).

La lógica, la matemática, las ciencias tienen que ver con esta forma de pensamiento. Una de sus características definitorias se centra en que trata de trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos que le llevan a rechazar toda explicación en la que intervenga lo particular. Podríamos decir que la lógica está desprovista de sentimiento, mientras que, como tendremos ocasión de comprobar, el modo narrativo se basa en la preocupación por dramático, o si se prefiere, por lo existencial (Santamaría, 2000, p.141).

Este es un tema gravitante en la investigación. Consideramos que quizá, una de las razones por las cuales los estudiantes quechuas se acercan con desconfianza al texto informativo/expositivo es que dudan de sus modos discursivos, del modo en que estos organizan y comunican las ideas.

Así, la estructura de una narración o de un relato bien construido difiere de la de un argumento lógico bien formulado. Con este último se buscan verdades universales, con la narración, conexiones particulares entre dos sucesos, (i. e. “Ayer no dormí bien, luego hoy tendré problemas en el trabajo”). En ambos modos de pensamiento están presentes enunciados que implican una causalidad. Sin embargo, la causalidad implícita en ambas modalidades es claramente diferente. En estos ejemplos la palabra "luego" funciona de modo distinto: en el primero de ellos implica una relación lógica entre dos proposiciones mientras que, en el segundo, una parte de un relato, y por tanto supone una relación de temporalidad (Santamaría 2000, p.141).

El texto informativo/expositivo presenta la información como verdad irrefutable, producto de una lógica científica que no ingresa en discusión. Las poblaciones quechuas, por lo contrario, se acercan a la información desde la experiencia. De hecho, existen en el quechua, ciertos sufijos denominados “evidenciales” (Escobar, 2000), que reportan a la persona que vio (observó de primera fuente) el hecho del que se habla. Este aspecto es interesante ya que, en el caso de los textos informativos, el hecho o situación se ofrece en tercera persona y sin sufijo alguno que dé constancia de su veracidad.

La expresión de los evidenciales es otra necesidad comunicativa básica entre los quechuas y aimara hablantes. La importancia pragmático-discursiva que tienen los evidenciales en la cultura y la lengua quechua generan en el español en contacto con el quechua una reorganización y una reinterpretación...” (Escobar, p. 254).

Cuando se habla de evidenciales, en ese sentido, se refiere a esos sufijos que en quechua certifican el pleno conocimiento de algo (en el quechua se usa *-m* *-mi*, cuando se tiene certeza y el *-si* cuando no). Este uso en quechua se reporta para expresar un marco cultural basado en ideas en las que:

1. Solo la propia experiencia es confiable.
2. Evite el riesgo innecesario de asumir responsabilidades por información de la cual uno no está absolutamente seguro.
3. Asuma responsabilidad solo si es seguro hacerlo<sup>3</sup>.

¿Cómo estos aspectos se revelan en la relación entre alumnos del Instituto y los textos escritos?, es la pregunta que interesa explorar desde estas consideraciones teóricas.

En esta misma línea de reflexión, otra dimensión teórica está relacionada con el tema de las cualidades del pensamiento oral. Los grupos quechuas se encuentran, por lo general, inmersos en contextos configurados más por la oralidad que por la escritura. Eso, por supuesto, no significa ausencia de vínculos con la escritura o, dimensiones de vida y cognitivas configuradas por ella sino, simplemente, la consideración de que en estudiantes quechuas, las respuestas ante retos de comprensión, puedan ser mejor comprendidas desde los referentes orales. Si los maestros no visualizamos esta posibilidad, podría ser más difícil acercarnos y plantearnos acciones de asistencia eficaces para lograr una mayor comprensión.

---

<sup>3</sup> Asumir responsabilidad exitosamente crea respeto en la comunidad (Weber 1986. En: Escobar, p. 254)

### 3.3. Patrones de la oralidad: explorando comprensiones

La oralidad es un evento –o una performance- y, al estudiarla, debemos situarla en un determinado tipo de interacción social, señala Zavala (2004) y no deja de tener razón.

Efectivamente, en la actualidad diversos estudios plantean con insistencia, la necesidad de situar el tema cognición y lengua escrita, siempre en relación a las prácticas culturales de cada población; sin embargo, en otros estudios que se han preocupado por entender la relación oralidad y escritura desde referentes cognitivo-culturales, tienden a visualizar la presencia de ciertas marcas en los discursos (orales o escritos) de las poblaciones quechuas que recuerdan los argumentos de Ong (citado en Garcés 2005, p.54-56) respecto a la descripción que hiciera sobre las cualidades de las culturas orales. Señala entre otras las siguientes:

- ✓ La palabra en culturas orales son un modo de acción, antes que expresión propiamente dicha del pensamiento. Ong refiere este aspecto planteando la idea de que “la palabra pesa”. De hecho, entre los quechuas, existen circunstancias donde una palabra no debe ser pronunciada. En el habla cotidiana esta puede causar un desastre. “La palabra llama”, dicen muchos quechuas.
- ✓ Las culturas orales desarrollan mecanismos nemotécnicos como el ritmo, la repetición, uso de calificativos, proverbios entre otros. Estos son recursos que permiten la evocación de aquello que se desea mantener en la memoria.
- ✓ El discurso oral posee una gramática acumulativa antes que subordinada. Las culturas caligráficas, señala Ong, (2000, p.45), “están más pendientes de la sintaxis” mientras que las orales son más pragmáticas y; por otro lado, llenas de fórmulas que garantizan su evocación: las culturas orales prefieren “no al soldado sino al valiente soldado; no a la princesa sino a la bella princesa”. Estas expresiones son importantes de conservar ya que, como señala Ong, “una vez que se ha cristalizado una expresión formularia, más vale mantenerla intacta. Si un sistema de escritura, el pensamiento que divide en partes – es decir, el análisis – representa un procedimiento muy arriesgado”.
- ✓ El discurso oral mantiene un estilo redundante y copioso. Es conveniente repetir las palabras-oraciones dos o tres veces para que queden. Sin escritura, no hay modo de retomar la idea. Para fijarla, mejor repetirla.

- ✓ El lenguaje oral se encuentra cerca del mundo vital humano. “las culturas orales deben conceptualizar y expresar en forma verbal todos sus conocimientos, con referencia más o menos estrecha, con el mundo vital humano, asimilando el mundo objetivo ajeno a la acción recíproca, conocida y más inmediata de los seres humanos” (Ong, 1982 p.48).
- ✓ Las culturas orales son homeostáticas; es decir viven intensamente un presente que guarda equilibrio con el pasado: se conservan los recuerdos que tienen pertinencia actual (Garcés, 2005, p.55).
- ✓ Por último, en culturas orales hay una alta valoración del contexto de interacción personal. Esto se refleja especialmente en los relatos. Para sustentar una idea se habla de una circunstancia parecida, no se la explica, se la narra.

Estos aspectos que Ong describe como “psicodinámicas de la oralidad”, son para nuestro contexto de reflexión importantes, porque a pesar de toda la crítica que se ha hecho a este y otros que han planteado el tema desde las cualidades (y no desde las prácticas), no deja de tener razón en varios aspectos.

Sin ánimo de encasillar a todo grupo cultural (sin tradición escrita) desde esta perspectiva, considero que estas cualidades pueden ayudarnos a observar la relación de las poblaciones quechuas con lo escrito. En esta línea me parece importante resaltar el trabajo de Garcés a propósito de la investigación que hiciera sobre las expresiones discursivas presentes en un periódico quechua CONOSUR Ñawpaqman, a través de su trabajo, ofrece una variedad de expresiones que muestran un uso del lenguaje cuyas características revelan comprensiones más emparentadas con el mundo quechua que con el discurso de la ciencia.

¿Cómo abordar una propuesta de intervención desde todas estas consideraciones? es la pregunta que con esta investigación nos propondremos explorar.

Revisando la literatura respecto al tema planteado, tenemos que decir que existen muy pocas investigaciones a este respecto. Un estudio que se acerca al tema es el de Allan B.I. Bernardo, realizado en 1997 cuando investiga el impacto de la alfabetización sobre las facultades cognitivas y en el procesamiento de información en adultos alfabetizados y analfabetos en comunidades marginales de Filipinas. Este estudio es

interesante ya que busca analizar diversos aspectos cognitivos comparando las respuestas que dieran personas con diversos grados de conocimiento de la escritura.

Otra investigación más reciente (2014) es la realizada por Marcela A. Amaya García. Esta autora en su estudio “Comprensión lectora e educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos cultura urbano popular”, discute la pertinencia de los sistemas de medición en Chile en contextos populares. No aborda la reflexión de culturas indígenas, pero el hecho de acercarse a lo que denomina como culturas populares, ofrece elementos para una exploración mayor. Esta es una investigación que, como la misma autora lo expresa, conjuga dos núcleos teóricos que son los mismos que nos proponemos trabajar: la disciplina lingüística (a través del fenómeno de la comprensión lectora) y, el campo de los estudios interculturales en cuanto al abordaje de la realidad de sujetos (estudiantes) en situación de diversidad educativa. Entre los resultados, esta investigación observa que el modelo de destrezas que se propone desde el Estado a estudiantes de zona popular no es intercultural en tanto pondera más el dominio del código escrito sin considerar las dimensiones culturales. Su recomendación, sin necesariamente desarrollar el tema, sugiere la importancia de explorar justamente lo que en esta investigación pretendo abordar.

Por otro lado, otras investigaciones que aportan al tema de las estrategias lectoras son la de Jiménez Torres, Nelly: “Estrategias metacomprendivas y su relación con la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de ingeniería Universidad Privada del Norte – 2017” y la de Carmen Vera Saavedra en 2018, de la Universidad Católica del Perú, titulada “Aplicación de Estrategias Metodológicas para desarrollar la Comprensión Lectora”.

La primera, encuentra que existe relación entre las estrategias metacomprendivas y la comprensión de textos en estudiantes del primer ciclo de Ingeniería. Esta investigación es relevante ya que nos muestra las ventajas que podrían tener métodos de enseñanza explícita para lograr que estudiantes de diversas procedencias se vinculen favorablemente con textos informativos. Señala que “la utilización de estrategias meta cognitivas en lectura, presentaron mayor eficacia en la asignatura “Lengua y Literatura”, por ejemplo.

La segunda es un referente próximo ya que, al igual que la anterior, valora dos ideas que sirven especialmente para el diseño de nuestra propuesta: a) enseñar estrategias de comprensión que involucran lo cognitivo y lo meta cognitivo y, b) enseñar los usos sociales de la lectura.

Considerando entonces la información sobre el tema, el reto propuesto es importante, pero a la vez complejo. Acercarnos al pensamiento y los saberes de los pueblos indígenas supone, como lo señala Tovar (2007, p.15) des-centrarse de lo propio y aprender a reflexionar sobre los hechos desde las categorías que lo organizan. El tema está planteado y considero que existe información suficiente para lograr una investigación que ayude a sostener la importancia de avanzar en el desarrollo de propuestas interculturales en la educación superior.

## CAPITULO 3: Metodología de Estudio

### 3.1. El proceso de diseño del programa de formación

Se trabajará en perspectiva cualitativa como una opción de análisis abierta y flexible, cuyo objetivo es profundizar en el fenómeno y no generalizar.

Aunque en el enfoque cualitativo los procesos de investigación no son lineales y pueden darse de forma simultánea es necesario describirlos con el objetivo de organizar la ruta metodológica, en ese sentido, encontramos ciertos momentos claves que guiarían el proceso:

- Exploración: este será un momento en el que optaremos por utilizar diversas estrategias para ir precisando los aspectos que merecen atención. Para esto, incorporaremos diversas estrategias que nos permitan tener pistas sobre los aspectos que nos interesan, entre ellas:

- ✓ Entrevistas a los docentes
- ✓ Observaciones en aula para el recojo de los usos discursivos que hacen los estudiantes ante la lectura de textos académicos.
- ✓ Registro de expresiones discursivas usuales registradas en diversos textos escritos elaborados por los estudiantes.

Así, la idea es recoger el material disponible que se produce en diversos cursos y así también, desarrollar la entrevista a los docentes buscando explorar las estrategias que utilizan para acercar a los alumnos a la lectura de textos expositivos. Se trata de visualizar el grado de consciencia de los docentes respecto al tema de la cultura en relación al tratamiento de textos expositivos.

- Focalización: este segundo momento buscaremos encontrar la frecuencia con que se presentan ciertas frases discursivas. Para ello, organizaremos un cuadro matriz producto de observaciones realizadas en otras investigaciones a fin de encontrar semejanzas o diferencias. Por otro lado, este momento será otra oportunidad para sistematizar la información de fuentes escritas (textos sobre el tema) que nos ayuden a explicitar las formas en que se revelan las comprensiones de los estudiantes. Consideramos que este procedimiento nos ayudará a entender mejor las

competencias de nuestros estudiantes para plantearnos retos de formación desde una perspectiva culturalmente sensible.

- Construcción de categorías para el análisis de las producciones de los estudiantes. En este momento buscaremos organizar la información de los textos escritos y elaborar algunas interpretaciones de modo que nos ayuden a visualizar los contenidos y temáticas posibles del programa de intervención. La idea es identificar conceptos claves que nos ayuden a armar el programa. Esta fase puede suponer una nueva revisión teórica a fin de encontrar explicaciones plausibles a las categorías de expresión discursiva encontrada en los textos, gestos u otros datos que hayamos recogido de la práctica. Luego de esta fase, ingresaremos al momento de diseño propiamente dicho de la propuesta de intervención.

### **3.2. Descripción del programa de formación**

#### **Tipo de programa de formación**

Se trata de un programa de formación-capacitación de corte intercultural, diseñado bajo los principios metodológicos de la enseñanza explícita y del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (quechua – castellano).

#### **Tipo de institución**

La investigación se desarrolla en el ámbito del Instituto Superior Pedagógico Privado Pukllasunchis, ubicado en la región Cusco y que atiende actualmente a un aproximado de 180 estudiantes en dos carreras: Educación Inicial y Educación Primaria Intercultural y Bilingüe.

El Cusco, con cerca de 56% de su territorio calificado como amazónico, presenta rasgos de alta pluriculturalidad. En efecto, el espacio amazónico regional está habitado por numerosas etnias y grupos etnolingüísticos como son los Machiguengas, los Kugapakoris, los Asháninkas, los piro, los Huachipaeris, los Kakires y los grupos no contactados de las cabeceras del Camisea y el Mishagua. Existen 62 comunidades nativas en la región Cusco.

El Instituto Superior Pedagógico Pukllasunchis, es una entidad privada promovida por una organización sin fines de lucro que lleva el mismo nombre y que realiza proyectos

educativos en distintas líneas: educación básica regular (colegio Pukllasunchis) que atiende a niños y jóvenes entre los 4 a 17 años y programas de capacitación a docentes en servicio. El resultado de la experiencia institucional se concentra en el IESP.

La investigación específicamente tomará en cuenta al grupo de estudiantes que se encuentran en el III ciclo de formación como docentes y pertenecen al grupo de estudiantes del programa Beca 18 esto es, estudiantes quechua-hablantes de comunidades andinas en situación de pobreza.

En relación al grupo de docentes, participarán en las conversaciones entrevistas el 70% de docentes del IESP esto es, la totalidad de los que se ocupan de los cursos destinados al III ciclo sumados a otros docentes que intervienen en áreas de investigación, comunicación y sociales de los otros ciclos del IESP.

Los docentes del IESP en general, están todos comprometidos con los retos interculturales que les plantea el IESP. No todos los son docentes de carrera, la mitad son profesionales de otras ramas afines: el equipo está conformado por antropólogos, lingüistas, psicólogos, entre otros, en ese sentido, se trata de un equipo interdisciplinario e interesados en participar en cursos de formación e investigación en esta línea.

### **3.3. Perfil del alumno destinatario: necesidades de aprendizaje**

Los estudiantes del Instituto son de diversa procedencia socio-cultural. La mayoría proviene de comunidades quechuas pertenecientes a las 13 provincias de la región Cusco. El 60 % son bilingües quechua-castellano y aproximadamente la mitad son jóvenes entre los 16 a los 25 años. El grupo mayoritario (70%) estudia la carrera de Educación Bilingüe Intercultural y el otro grupo restante, la carrera de Educación Inicial.

92 estudiantes del total, ingresan al Instituto desde el programa Beca 18, en el año 2017.

En el caso de la población bilingüe, la mayoría aprendieron a hablar quechua desde muy pequeños y de hecho, casi la totalidad tiene el quechua como lengua materna. El castellano, como sucede con la mayor parte de la población indígena de la región, lo

aprendieron sea con un miembro de la familia (en los testimonios que tenemos, aprenden esta segunda lengua con el padre o tíos varones cercanos) y especialmente, en la escuela.

Un dato interesante de observar es que los mayores porcentajes de estudiantes del instituto pertenecen a cuatro provincias con alto número de población quechua: Paruro, (17%) Paucartambo (17%), Quispicanchi (12%) Chumbivilcas (11%). Esto significa que más de la mitad de estudiantes que acceden al Instituto Superior Pedagógico son bilingües quechua-castellano.

En relación a las edades, podemos decir que la mayoría corresponde a una población joven. La tercera parte se ubica entre los 16 y 20 años, siendo el grupo más numeroso el que tiene entre 18 – 19 años.

Una de las observaciones más frecuentes del equipo de docentes sobre este grupo de estudiantes, tiene que ver con las dificultades que tienen para comprender y así también, escribir textos académicos. Efectivamente, esta situación no es nueva, ya varios investigadores han observado este aspecto y por lo general se ha asumido que éstas se deben en gran parte a que la lengua quechua, al operar bajo otras estructuras sintácticas y semánticas distintas al castellano, “interfieren” en la comprensión de las estructuras particulares de la lengua castellana.

### **3.4. Descripción del enfoque pedagógico**

El enfoque pedagógico en el que se basa la propuesta no difiere del enfoque en que asume el IESP Pukllasunchis. Interesa orientar la profesionalización desde la pedagogía crítica y en el marco de la educación intercultural.

La corriente teórica de la pedagogía crítica (Freire, 1997; Hargreaves y Evans, 1997; Inostroza de Celis, 1997; entre otros) define los objetivos de la formación docente desde parámetros distintos a la formación técnica que proponen la mayor parte de institutos del país. Plantea una relación estrecha entre acción y reflexión y en ese sentido, cuestiona la supuesta neutralidad de la práctica pedagógica. Es así entonces que, en el IESP Pukllasunchis, definimos la formación como un proceso de permanente interacción que, partiendo de la vivencia, busca reflexionar sobre la realidad, aprender desde esta para visualizar los retos que el futuro nos plantea desde un enfoque que busca superar situaciones de exclusión.

En este marco, los principios pedagógicos que animan la Propuesta del ISP Pukllasunchis son:

a. Educar en y para actuar en la diversidad

El principio “educar en y para actuar en la diversidad” supone llegar a una comprensión de los contextos sociales, políticos, económicos que han colocado ciertos paradigmas culturales por encima de otros a fin de construir escenarios de relación donde los distintos grupos culturales puedan ejercer su derecho a vivir, a aportar, a comprender su desarrollo desde su propia matriz cultural y a trazar sus destinos en un marco de libertad y respeto que no compromete el futuro de los demás.

b. Educar en y para una práctica democrática

Educar “en y para una práctica democrática” supone un estilo de convivencia social que ayuda a construir una sociedad basada en el respeto, la responsabilidad, la justicia y el derecho de participar como diversos en la historia. Lograr este fin implica conferir a la práctica pedagógica determinadas características: no solo generar formas de organización que promuevan la participación y cogestión, entre otros aspectos sino también pensar sobre la forma en que se accede, distribuye y genera conocimientos y la forma en que se administra el proceso de enseñanza-aprendizaje.

c. Una educación diferenciada y dialógica

Diferenciada, porque no existe una sola manera de comprender, procesar, conocer. Cada persona y grupo cultural ha desarrollado sus propias estrategias de conocimiento, sus propias formas de comprender y relacionarse con la realidad. Esto no es sólo producto de “una madurez psicológica”, sino de una vivencia social – cultural. El elemento dinamizador de este potencial que representa las diferencias es el diálogo, entendido, no como la mera transferencia de información sino como el proceso básico de relación y comprensión intercultural. La lógica de la transferencia y de la instrucción comporta una lógica de poder que muchas veces se puede confundir con el diálogo como deseamos que se entienda. Para nosotros diálogo implica “simetría de discurso”, que como ya lo dijimos antes, comporta una actitud de escucha,

de comprensión, de relación honesta, activa y a la vez conflictiva, pero saludable para el encuentro de caminos complementarios en la búsqueda del bienestar colectivo.

En este marco, el enfoque pedagógico que hemos elegido para el desarrollo del programa de intervención está animado por estos principios. Se busca desarrollar un programa de formación no solo desde dimensiones técnica sino, desde consideraciones epistémico culturales. Los estudiantes bilingües que acceden al Instituto requieren herramientas cognitivas culturales que los ayude a manejar el código discursivo de los textos académicos, sin que por ello dejen de afirmar la validez del propio código discursivo. Es por esto que consideramos que la metodología de la enseñanza explícita puede representar una forma pertinente para viabilizar nuestros objetivos.

La metodología de la enseñanza explícita, según Vega, N., López, Bañales, G., Reyna, A., Pérez, E., (2014 p.57), consiste en un proceso de cinco fases:

- a) Explicación de la estrategia
- b) Reflexión inicial motivadora donde se explicita su importancia.
- c) “El modelado” que busca mostrar a los estudiantes cómo modelar la estrategia. Los autores denominan a esta fase “conocimiento procedimental”
- d) El aprendizaje propiamente dicho y por último,
- e) La evaluación que implica un proceso de meta cognición.

Estos autores, haciendo alusión a varios otros que se han interesado en el tema, (entre ellos Kintsch, 1998) señalan que el procesamiento de un texto se da a través de ciclos de representación o construcción de significados: en un primer momento el lector establece relaciones “léxicas y lingüística entre las palabras incluidas en oraciones (Vega, et. al., 2014, p. 50); luego, a partir de esto, relaciona ideas para llegar a una “red de relaciones semánticas” es decir, de ideas y conceptos del texto, que corresponde a un segundo nivel de representación, para llegar luego a reconocer su estructura global a partir del desarrollo de micro estructuras (es decir, mapas mentales de diversa naturaleza en función al texto en cuestión). El aspecto importante de este proceso es que, como señalan los mismos autores, se trata de un “acercamiento estratégico” del lector respecto a la información que debe ser entendida pero, lo interesante es que, para el diseño de formación capacitación que deseamos proponer a los maestros, este modo de abordar los textos permitirá identificar dónde se ubican las dificultades de los estudiantes.

Al plantearnos un programa de intervención siguiendo esta metodología, consideramos que aportamos la formación ofreciendo a los docentes, herramientas para observar situaciones. Si esta metodología nos permite identificar en qué nivel se encuentran las dificultades, entonces estaremos en mejor situación para diseñar andamiajes sensibles a la cultura.

### **3.5. Explicitación de los objetivos de aprendizaje**

Considerando que la presente investigación propone el desarrollo de una propuesta de intervención cuyo componente principal es la formación capacitación del equipo de docentes del Instituto, proponemos como objetivos de aprendizaje del programa, que el equipo logre:

1. Comprender los retos de una educación intercultural en la formación superior
2. Registrar observaciones en escenarios de aula que permitan reconocer las manifestaciones epistémico-culturales de los estudiantes que recibimos.
3. Identificar estrategias idóneas para abordar la comprensión de textos tomando en consideración las expresiones cognitivo culturales.
4. Proponer escenarios colaborativos que contribuyan a la reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

## CAPITULO 4: Resultados y discusión

### 4.1. Elementos que aportan información para el desarrollo de una propuesta

Como se señala en el acápite referido a la metodología de investigación, durante la fase de exploración se llevaron a cabo actividades destinadas a sondear las actitudes tanto de docentes, como de los estudiantes en relación a los textos informativos/expositivos:

**En relación al equipo de docentes**, se aplicó una encuesta abierta y se realizaron observaciones de actividades de en aula con la intención de explorar las estrategias que utilizan los docentes para acercar a los alumnos a la comprensión de temas académicos.

En relación a la encuesta se buscó visualizar el grado de consciencia de los docentes respecto al tema de la cultura.

Al respecto, según la literatura sobre el tema de la comprensión de textos podemos encontrar, en resumen, tres tipos de actitud de los docentes para el tratamiento de los textos:

- ✓ Actitudes que colocan el énfasis en el manejo de aspectos lingüísticos como elemento clave de la comprensión.
- ✓ Actitudes que colocan la mirada en las competencias en sí y los requisitos cognitivos vinculados a ellas y, por último;
- ✓ Actitudes que toman en consideración tanto los aspectos lingüísticos como en general, las dimensiones culturales que permiten comprender el acercamiento de los estudiantes a los textos escritos.

Para explorar las actitudes, la encuesta se formuló bajo un formato abierto y consistió en responder tres preguntas:

En tu curso, ¿en qué temas has trabajado lecturas informativas expositivas?  
Menciona brevemente algunas y el objetivo de la lectura.

Cuando trabajas una lectura ¿qué procedimientos sigues?  
¿Qué dificultades observas que tienen los estudiantes?

La encuesta fue aplicada a siete docentes del Instituto, cinco de los cuales llevan cursos de orden principalmente teórico esto es: Comunicación, Psicología, Currículo, Sociales y Didácticas de las Artes.

En relación a los resultados y las reflexiones que aportan al diseño de un programa de intervención podemos decir lo siguiente:

- ✓ En todos los cursos se usan textos de tipo informativo/expositivo en el desarrollo de las sesiones.
- ✓ Las estrategias de lectura reportadas en la mayoría de las encuestas son:
  - o Lectura individual con debate posterior o preguntas: cuatro de los 5 docentes
  - o Lectura en pareja: 3 de los 5 docentes
  - o Lectura grupal con debate posterior: todos
  - o Lectura guiada (con la intervención del docente para explicación de puntos complicados): todos
- ✓ En relación al tratamiento, por lo general todos los docentes reportan utilizar estrategias tales como:
  - o Comentar el título buscando inferir el contenido.
  - o Encontrar y subrayar ideas claves de la lectura.
  - o Discutir puntos o propuesta conflictivas (aspectos problemáticos).
  - o Descomponer las partes del texto.
  - o Elaborar mapas conceptuales que representen los contenidos del texto.
  - o Leer y elaborar preguntas y respuestas.
- ✓ Y, respecto a las dificultades de los estudiantes señalan:

- o La mayoría de estudiantes tienen problemas para formular la idea principal. Señalan:

“Les cuesta identificar ideas principales” (docentes de Sociales, Currículo).

“Suelen confundirla con la opinión personal” (docente de Comunicación).

“Por lo general para la mayoría, el tema es complicado. No tienen mucho conocimiento previo” (docentes de Sociales, Comunicación, Currículo).

“Tienen dificultades en la cohesión y coherencia global del texto / consistencia de género y número” (docente de Comunicación).

“He tenido que usar materiales de colegio y desarrollar diversas estrategias para poder utilizar documentos algo más especializados. Esto ha tomado más tiempo, pero ha resultado” (docente de didácticas de las Artes).

- o Por otro lado, observan dificultades en lectura en voz alta:

“No todos leen con la misma fluidez, lo que causa inseguridad para leer frente a sus compañeros”.

“Tienen poco hábito de lectura”, “siento que no disfrutan leer”

- ✓ A partir de estas respuestas podemos hacer las siguientes precisiones:

- o Por lo general la actitud de los docentes parece estar más centrada en el manejo de aspectos lingüísticos (características del texto) y en relación a aspectos cognitivos (la preocupación por las ideas previas) que a temas referidos a la cultura. Pocas veces se hace referencia a la necesidad de contextualizar o usar la lengua materna para el tratamiento de objetivos de comprensión académica.

- o Por otro lado, la mayor parte de dificultades señaladas por los docentes del Instituto corresponden a aspectos observados en otras investigaciones sobre el tema.

Sobre las ideas principales, Echevarría y Gastón (2002), en un estudio donde busca analizar y estudiar las dificultades de alumnos universitarios respecto a los niveles de comprensión lectoras encuentran que la principal dificultad de los estudiantes

universitarios fue seleccionar de las ideas que conforman el núcleo semántico de un texto, es decir, encontrar la idea principal. Al respecto señalan:

“con frecuencia, algunos lectores, los más jóvenes y menos expertos, realizan esta selección dejándose llevar por sus creencias y conocimientos previos y sus objetivos de lectura personales (Echevarría y Gastón, 2002, p. 66) y que, difícilmente, ante la tarea de valorar la idea principal, aplican las reglas propuestas por Van Dijk (1983) respecto a las decisiones implicadas en la identificación de la idea principal:

- Reglas de **omisión**; que supone eliminar información trivial o redundante.
- Reglas de **sustitución**; que permiten integrar conjuntos de conceptos o hechos en conceptos de orden superior.
- Reglas de **selección**, que permiten identificar ideas en el texto cuando se encuentran explícitas.
- Reglas de **elaboración**, mediante las cuales se construyen o generan las ideas principales cuando éstas no están explícitas.

Esta observación es particularmente importante para el diseño de la estrategia de intervención. La identificación de la idea principal es una habilidad clave para la comprensión global del texto. Isabel Sole (1992) en su libro *Estrategias de lectura* señala que identificar las ideas principales no solo supone hacernos la pregunta ¿qué desea el autor comunicar a partir del texto? sino, además, manejar los tipos textuales ya que estos constituyen un índice en relación al cual, la idea principal se expresa. Sobre esto, regresaremos más tarde cuando tratemos el tema de las pruebas de comprensión lectora aplicadas a los estudiantes. Por ahora, quisiéramos llamar la atención sobre un aspecto, ya que podría ser un punto de reflexión importante por parte del equipo de maestros que trabajamos con poblaciones bilingües quechua-castellano: la familiaridad de las poblaciones quechuas con estructuras discursivas que entrenan habilidades de identificación de ideas principales, parece ser un tema que debe pasar por el tamiz de una reflexión cultural.

Como señala Heath (2002) en sociedades hegemónicas existen prácticas culturales discursivas que llevan a los niños y niñas a entrenar habilidades cercanas a las habilidades que la escuela desarrolla. La práctica de lectura de cuentos, por ejemplo, acompañada de preguntas referidas al tema, los personajes etc, a la narración de

sucesos, son prácticas que familiarizan a los niños con habilidades de análisis y síntesis que aportan al reconocimiento de ideas principales pero que, no son usuales en todos los grupos culturales.

Este argumento es importante porque nos llevaría a preguntarnos ¿sucede igual en poblaciones quechuas? ¿a qué prácticas discursivas han estado expuestos los jóvenes quechuas?

Ciertamente, estas preguntas están fuera del alcance de esta investigación, sin embargo, considero importante colocar una reflexión al respecto, ya que, sin duda, puede ofrecernos una pista para puntualizar los temas culturales que nos interesan en la propuesta de intervención. Veamos el argumento:

Justo Oxa (2009) un docente quechua interesado en el tema señala que, por lo general, los hablantes quechuas elaboran explicaciones y argumentaciones, no tanto desde estructuras que jerarquizan las ideas (similares a los textos informativos expositivos), sino desde formas narrativas. En esta última, las ideas se presentan secuencialmente y revelan todas, cualidades importantes para explicar un hecho o acontecimiento. Señala:

En las explicaciones que hacen los comuneros sobre el entorno de la comunidad podemos ir encontrando las características de la oralidad primaria que nos señala Ong. Los niños campesinos relatan diversas situaciones ocurridas en sus casas o durante sus actividades en la chacra o en el pastoreo, de manera acumulativa, es decir en el relato siguen el orden en que ocurrieron los hechos, refieren las acciones que vieron o en las que participaron de manera secuencial (el subrayado es mío)

Un padre de familia nos refería sobre la manera como enseña el ritual de la *t'inka* (bendición) a sus hijos: “Nosotros para enseñar la *t'inka*, les decimos: así hacemos las *t'inka* para la Tierra, de igual manera para empezar a trabajar, eso es lo primero que se debe hacer, igual al tiempo antiguo como lo hacían nuestros abuelos, así es como a nosotros nos han enseñado. Así son estas cosas. Así como nosotros hemos aprendido de nuestros abuelos, así les enseñamos a nuestros hijos, así se alcanza a la Tierra. todo. Así es como ellos también aprenden”.

Este discurso muestra el carácter secuencial y acumulativo del discurso oral. Se señalan las acciones (y no los sustantivos) para indicar como aprenden los niños. Observemos que no aparece en este relato, una referencia a la habilidad de una organización de las ideas de manera analítica (separando lo principal de lo secundario) ni bajo criterios de subordinación. El relato brota de manera espontánea y, como se refiere a una situación vivida, es contado como una secuencia cinematográfica, donde los detalles (de tiempo, de modo) se entremezclan (Oxa 2009).

Es interesante pues, esta primera observación. ¿Incide este modo discursivo explicativo y argumentativo en las dificultades que tienen los estudiantes para identificar las ideas principales desde una lógica que jerarquiza las ideas? La respuesta podría motivar nuevas indagaciones. Por lo pronto, en nuestro caso, lo que nos interesa es formular la hipótesis de: si los estudiantes bilingües logran reconocer los aspectos distintivos del discursos narrativo en relación al discurso informativo/expositivo ¿estarán en mejores condiciones para apropiarse de las formas textuales académicas? Creemos que sí.

Esta sería entonces, una primera consideración que debía integrarse en el diseño del programa de formación. ¿Qué estrategias podemos identificar como colectivo de docentes, a fin de ayudar a los estudiantes a ser conscientes de las dos estructuras textuales para que, desde esta consciencia, ejerciten la capacidad para “seleccionar” la idea principal como lo sugiere van Dijk? Sería parte de un primer reto.

Un segundo reto podríamos ubicarlo en relación al tema señalado por un docente “siento que no les gusta leer” ¿Cómo ejercitamos las ganas de encontrar sentido y placer ante los textos informativos/expositivos? Sería la pregunta.

Al respecto, un enfoque que podría ayudarnos en esto y lo desarrolla Hernández, (2005) haciendo alusión a Vigostski y, en la misma línea, Bajtín, es el enfoque dialógico/crítico. Según Bajtín, el que lee un texto se inserta dentro de un proceso comunicativo y dialógico dinámico. El que lee, continúa con un diálogo “aparentemente” iniciado por el autor del texto leído el cual, a su vez, continúa con otro desarrollado por otros autores que lo han inspirado. Desde esta perspectiva, la lectura genera nuevos horizontes en el aprender, en el compartir voces y en hacer que los pensamientos propios se estructuren a partir de discursos compartidos (Hernández,

2005, p.93). Esta idea es clave porque apela al aprendizaje autónomo. Propone colocar a los estudiantes en un papel de confrontación, de diálogo y no como receptores pasivos.

Así entonces, los significados que construimos en la lectura no provienen exclusivamente del discurso escrito, sino también del lector y del contexto en donde se inserta la actividad.

“[...] al enfrentar un texto, un lector abre una posibilidad novedosa de entablar un diálogo (en este caso un modo de interactuar distinto al que ocurre en el lenguaje oral, más allá del tiempo y espacio inmediatos) y una comunicación con los otros” (Hernández, 2005, p.98).

Esta dimensión de la comprensión es la que nos interesa especialmente en relación a la población que atendemos. Rebasamos la idea restringida a la que han estado expuestos los estudiantes durante la escolaridad: “leer para obtener información” y proponemos un acercamiento más retador, activo e interesante.

Este es el punto de vista importante para nuestro caso ya que, lo que planteamos en el programa de intervención no se limita al desarrollo de habilidades para comprender un texto, sino que propone situar la habilidad desde una perspectiva más amplia, como un producto cultural que merece ser discutido en relación a justamente, otras miradas culturales.

Desde esta perspectiva leer, y a la vez, escribir sobre el texto u otros textos, adquieren una dimensión más interesante porque convoca una acción y una interacción cultural. Como sostiene Bajtín, muchos de los signos que utiliza el lector reflejan también su pertenencia a un grupo y a una comunidad social (Hernández 2005, p.95).

¿Cómo moldear estrategias didácticas que enfatizan la comprensión desde esta perspectiva dialógica? Sería pues uno de los objetivos que ameritaría recoger en la propuesta de intervención. Planteamos un escenario favorable a la lectura y escritura de textos académicos y a la par, guiar a los estudiantes en su apropiación ofreciendo estrategias que fortalezcan su capacidad de diálogo aquellos, sería parte del reto.

**En relación a las observaciones de aula**, nos interesó detectar los escenarios que favorecen la mayor comprensión de textos académicos, contrastando estos resultados con los obtenidos en pruebas específicas de comprensión lectora aplicadas a los estudiantes.

Respecto a esto pudimos observar que se obtienen mejores resultados respecto a la elaboración de ideas o resúmenes cuando la actividad de comprensión lectora incorpora otras estrategias que no dependen solo de los aspectos lingüísticos del texto sino de elementos contextuales, entre ellos, la discusión grupal con el uso de la lengua materna. Cuando los intercambios de percepciones y opiniones no tienen lugar, el acercamiento de los estudiantes a textos expositivos resulta insatisfactoria, ya que la lógica de tratamiento se guía no por principios lógicos, sino contextuales (Van Dijk).

Cuando el docente solicita formar grupos y discutir sobre el contenido de un tema que se está presentando, usando la lengua que deseen, se observan mejores resultados en cuanto a comprensión. En el curso de psicología, al tratar el tema de aprendizaje, los estudiantes bilingües del III ciclo (grupo 2) elaboraron ideas de mayor complejidad que otros grupos sobre amenazas que enfrenta el saber tradicional, luego de haber tenido la oportunidad de conversar en grupos al respecto utilizando la lengua que quisieran. En el caso de este docente, permitió la conversación en quechua porque el tema que se estaba tratando lo ameritaba, sin embargo, cabe observar que, en la mayoría de casos, los docentes, a pesar de su disposición para incorporar el quechua, no hacen consciente el uso del quechua como estrategia de comprensión de textos en sus planificaciones. En ninguna encuesta se menciona este aspecto como una necesidad.

Esto último es muy importante, ya que se observó que, durante el trabajo grupal, los estudiantes transitan de una a otra lengua según las explicaciones o descripciones que desean comunicar. Usan el quechua para ejemplificar alguna idea o palabra poco familiar y el castellano para las precisiones formales. Esta es una observación que ameritaría ser recogida con mayor sistematicidad por el equipo de docentes y de hecho, se incluye como estrategia de trabajo-observación en el programa de formación que se propone a continuación.

Así entonces, a modo de resumen podemos decir, que los aspectos a tener en cuenta en el programa de intervención a partir de lo expresado por el equipo de docentes serían:

- ✓ Requerimos ser más conscientes respecto a la incidencia que puede tener los aspectos contextuales en los procesos de comprensión lectora. Necesitamos enriquecer nuestra perspectiva de tratamiento lingüístico cognitivo, estudiando y discutiendo enfoques de corte histórico-cultural ya que pueden ofrecer un acercamiento más sensible a las dinámicas culturales de la población que atendemos.
- ✓ Requerimos identificar perspectivas alternativas para el tratamiento de las ideas principales teniendo como referente los enfoques de tratamiento textual y así también los argumentos culturales que nos ayuden a precisar la lógica o dinámica cognitiva de las explicaciones y argumentaciones en otros contextos culturales.
- ✓ Requerimos plantearnos como pregunta de indagación colectiva si una dinámica de enseñanza explícita no solo de las estructuras textuales, sino también de los marcos discursivos culturales favorecerían el aprendizaje y apropiación mayor de las estructuras textuales contenidas en cada tipo.
- ✓ Necesitamos hacernos la pregunta: si situamos la comprensión de textos desde un punto de vista dialógico/crítico, si diseñamos estrategias que provoquen esta actitud ante los textos ¿aumentará el interés de los alumnos en los mismos, estarán en mejor disposición para leer e incluso escribir?

#### **En relación a las pruebas de sondeo aplicadas a los estudiantes:**

En principio podemos decir que, a través de estas, se buscó sondear el tipo de respuestas que ofrecían ante ciertos ejercicios de comprensión.

Con el fin de explorar el carácter de las respuestas, la capacidad para seleccionar, elaborar ideas hemos buscado identificar las tendencias y la frecuencia con que se expresan las “mismas ideas”.

Para desarrollar el análisis hemos considerando dos perspectivas. Hemos tomado como referencia la mirada lingüístico textual-cognitiva y, a la vez, hemos buscado identificar elementos culturales que podrían intervenir en la explicación de las respuestas encontradas.

La perspectiva lingüístico-textual la desarrolla Álvarez y Ramírez, (2010:74), y es justamente aquella que propone comprender la estructura distintiva de los subtextos ya que de esto depende en gran parte, su comprensión.

Se plantearon cuatro tipos de lecturas construidas a partir de algunos de los subtipos trabajados por Álvarez y Ramírez, (2010):

Definición y descripción, que supone en términos cognitivos, la identificación de conceptos o categorías. Señala que “la tendencia semántica del texto está dada por la universalidad del concepto”.

Clasificación – tipología, que presenta la información identificando relaciones y grado de elementos respecto al todo. Ejemplo: el agua se clasifica según a) propiedades b) cantidad de minerales, etc.

Comparación y contraste semejanzas y diferencias, que sugiere la búsqueda de elementos que se oponen.

Causa efecto que muestra relaciones causales “por ser así, entonces...”

Para la construcción de estas pruebas, se tomaron los ejemplos de la misma lectura que ofrece Álvarez y Ramírez: en relación al tema del agua y las moléculas.

Considerando que los textos sobre el agua y las moléculas (por el tema) podían ser “difíciles” para algunos estudiantes (por su poca familiaridad con este lenguaje científico) se presentó un texto más con un tema algo más cercano a la experiencia: “Perú es un país diverso”.

Los textos se dividieron en grupos de diez y se administraron a los estudiantes casi aleatoriamente cuidando solo una condición: que en cada grupo estuvieran estudiantes con mayor y menor manejo del castellano.

En dos ocasiones, dos grupos de 10 estudiantes recibieron el mismo texto solo que en un caso, se propuso una pequeña variación: mientras un grupo recibía el texto redactado a modo de artículos formal, al otro se le incorporó un evidencial: la palabra “dice” que corresponde en el quechua al sufijo /-si/

Como señala Escobar, este evidencial, en el caso del castellano andino, sirve para reportar información ‘de oídas’ sin especificar la fuente de donde se ha obtenido dicha información. Ejemplo de una frase usual en este sentido es por ejemplo la siguiente:

*“Si te sueñas con agua sucia, turbia es, **dicen**, para una enfermedad”*

A partir de esta premisa es que decidimos presentar uno de los textos con este evidencial. Los ejemplos presentados son:

Texto a modo de artículo informativo

Texto con evidencial “dice”

[...] el agua es dipolar. Esto hace que las moléculas se aglomeren, el hidrógeno de una molécula atrae al oxígeno de la molécula vecina. La unión de las moléculas como resultado de esta fuerza de atracción, recibe el nombre de “puentes de hidrógeno”.

*Una de las consecuencias de los puentes de hidrógeno es que las moléculas de H<sup>2</sup>O no pueden abandonar la superficie de un cuerpo tan fácilmente como lo harían de no existir esta atracción intermolecular.*

[...] Dice que el agua es dipolar. Esto hace que las moléculas se aglomeren, dice que el hidrógeno de una molécula atrae al oxígeno de la molécula vecina. La unión de las moléculas como resultado de esta fuerza de atracción, recibe el nombre de “puentes de hidrógeno”.

Dice que una de las consecuencias de los puentes de hidrógeno es que las moléculas de H<sup>2</sup>O no pueden abandonar la superficie de un cuerpo tan fácilmente como lo harían de no existir esta atracción intermolecular.

El mismo procedimiento seguimos con el texto “Perú país diverso”: diez estudiantes recibieron el texto a modo de artículo (texto formal) y a los otros diez se incorporó, como en el caso anterior, el evidencial “dice”.

En relación a los resultados de las lecturas de comprensión podemos decir que:

- ✓ De los 30 estudiantes que recibieron lecturas con un lenguaje altamente académico científico (como el caso de las referidas a la composición del agua, la descripción de las moléculas, etc.) encontramos que en siete casos los estudiantes revelan haber comprendido bien las ideas: seleccionan la idea principal y así también, cuando la estructura del texto es de tipo comparativo,

mencionan las características de las “aguas blandas y duras” puntualizando aspectos equivalentes.

El resto de respuestas son confusas: existe un grupo importante (9 de 30) que suelen copiar la idea del texto (lo que revela un nivel de comprensión), pero dejan duda acerca de lo que comprenden. Señalan, por ejemplo:

“El agua es dipolar por ello las moléculas se aglomeran, el oxígeno de la molécula vecina es atraída por el hidrógeno de una molécula recibiendo el nombre de puentes”.

“El agua tiene dos polos y esto hace que se junten más, aglomeren; también que las moléculas atraigan oxígenos de moléculas vecinas”.

Casos como estos se repiten en varias pruebas lo que no permite percibir con claridad, el nivel de comprensión logrado, pero sí observar que, al parecer, estos estudiantes:

- o intuyen dónde se encuentra la idea principal.
- o no comprenden del todo la noción que se explica (la dinámica de atracción molecular).
- o Y, por otro lado, no tienen un vocabulario en castellano que les permita explicar lo comprendido.

Este tema es interesante ya que, entonces, lo que hace falta no es desarrollar estrategias que permitan “ubicar” la idea principal, sino de comprender ciertas nociones que son abstractas. La comprensión en este sentido, en este caso (como en muchos otros textos de carácter científico académico) no se logra a menos que no se vinculen las nociones que los textos comunican con experiencias concretas o con situaciones análogas, familiares o vivenciales. Esta primera conclusión es esperable y no resulta para nada extraña. Si nos detenemos a pensar en los fines de la educación, cualquiera sea el contexto, asumiríamos esta tarea como parte de una estrategia metodológica usual. Pero, ¿qué es lo que podríamos puntualizar a este respecto mirando la cultura? A parte de lo ya señalado:

- ✓ En los casos de aquellos estudiantes que recibieron un texto académico-científico donde la información se presentó tal y como se presentaría en un artículo enciclopédico o científico, observamos que el nivel de comprensión (o de acierto) fue menor que en aquellos casos donde recibieron el mismo texto, pero incorporando el evidencial “*dice*”. Veamos la situación:

En las lecturas tipo artículo formal tenemos tres estudiantes que parecen haber entendido bien la idea principal, dos cuya respuesta no es clara, pero se acercan y cinco que no logran formular una idea clara. Señalan, por ejemplo:

“en el cuerpo humano dependemos del hidrógeno de una molécula”

“la molécula es quién atrae el oxígeno, también es conocido como puentes de hidrógeno”.

“el agua es de dos entes, sustancias y esto provoca que interfieran entre el oxígeno de la molécula y el hidrógeno”

En el caso de los estudiantes que recibieron la lectura con el evidencial “*dice*” encontramos que cinco comprenden bastante bien, tres se acercan y solo dos no captan la idea.

¿Qué podría ser importante de estos datos? No solo respecto al tema de cuántos estudiantes responden acertadamente, sino cuántos se animan a responder. En el caso de las pruebas con el evidencial “*dice*” pareciera que hubiera un mayor esfuerzo por responder a la pregunta, una mayor disposición a comprender el punto de vista de esa otra persona: ¿quién dice? ¿por qué lo dice?, son las preguntas que imaginamos, se hacen internamente los estudiantes.

La diferencia de este texto (con evidencial) en relación al primero (tipo artículo formal) es que, la información no se da en primera persona, como verdad irrefutable, sino que permite al lector, sacar una distancia prudente para re considerar el dato. A diferencia del artículo, en este caso la información no se reporta como hecho visto y comprobado, sino como un dato mediado por otra persona.

Este aspecto pareciera que coloca al lector en una disposición diferente, de escucha, de re consideración e incluso de diálogo. El dato frío, directo, irrefutable,

guiado por verdades lógicas no parece ser un terreno familiar para los quechuas, no es una práctica discursiva a la que están acostumbrados. ¿Puede influir esto en los bloqueos cognitivo-afectivos que a veces parecen tener los estudiantes ante la información de textos académicos? Esta es una pregunta que ameritaría mayor exploración. Por lo pronto, y para fines del programa de intervención bastaría plantearnos como hipótesis este tema, ya que, siguiendo la línea de Vigostski y Bajtín, quizá una de las estrategias que debemos explorar tiene que ver con ayudar a los estudiantes a adquirir “la voz interna” que les permite comprender los textos expositivos haciendo uso de ella.

¡No vamos a cambiar los textos! Pero sí podemos ayudar a los estudiantes a adquirir “prácticas de reflexión-acción” internas para abordar los textos informativos/expositivos. Una práctica en este caso es comprender la función de los evidenciales en la lengua quechua y el papel que pueden cumplir si los usamos como herramienta para establecer una distancia dialógica con el texto que deseamos comprender.

- ✓ Por otro lado, en relación a los otros textos de corte científico-descriptivo vinculados al agua, la comprensión ha sido muy difícil. De diez estudiantes solo dos parecen dar crédito a lo que dice el texto. Como si los estudiantes no pudieran admitir que el agua pueda dividirse al punto de llegar un momento en que “ya no es agua” sino “oxígeno e hidrógeno”. Los que no comprenden, por lo general repiten el comportamiento observado en otras oportunidades: copian una parte del texto o palabras sin saber exactamente como enlazar las ideas. El texto en referencia es el siguiente:

Molécula. La partícula más pequeña de una sustancia, que mantiene propiedades químicas específicas de esa sustancia, de tal forma que si se divide en partes más pequeñas, éstas tendrán una naturaleza diferente de la sustancia original. Por ejemplo, una muestra de agua puede dividirse en dos partes, y cada una dividirse a su vez en muestras de agua más pequeñas. El proceso de división y subdivisión finaliza al llegar a la molécula simple de agua, que, si se divide, dará lugar a algo que ya no es agua, sino hidrógeno y oxígeno (Fraume Restrepo, 2007, p. 295).

- ✓ En relación a los textos más familiares, aquellos que se refieren a una realidad más cercana como, por ejemplo, el de “Perú país diverso”, se observa en general, mayores respuestas acertadas. Si cabe una observación al respecto es que en dos oportunidades, pudimos encontrar respuestas de orden “contextual más que textual”.

Esta es una diferenciación interesante y que nosotros los docentes debemos tener presente. Van Dijk señala que existen dos formas de responder a preguntas: por la "relevancia textual" o por su "relevancia contextual". Con la primera, el autor se refiere a la importancia que se asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y de las señales utilizadas por el autor para marcar lo que ha considerado más importante: palabras y frases temáticas, repeticiones, señales gráficas, síntesis, recapitulaciones. La relevancia contextual, por su parte, designa la importancia que el lector atribuye a determinadas ideas de un texto, en función de su atención, de su propio interés, conocimientos, creencias, deseos. Esta es la diferencia extraer las ideas principales de un texto y las ideas consideradas como principales por el propio lector. Echevarría y Gastón (2002, p.66) Es interesante porque al respecto, en el caso de las pruebas académicas de corte científico, podríamos decir que la mayor parte de los chicos se mueven en la segunda clasificación, seleccionan la idea un poco como intuyendo la más importante, sin establecer relaciones entre ellas y sin llegar a una comprensión del sentido.

Considerando todo lo expuesto podríamos resumir entonces que, los estudiantes bilingües del IESP Pukllasunchis tienen dificultades para comprender los textos informativos/expositivos porque, si bien tienen una práctica para ubicar o intuir la ubicación) de la idea principal, no logran exponerla porque:

- no comprenden la idea global del texto, la noción, el “principio” científico, la lógica de la racionalidad propositiva.
- no comprenden el universo vocabular utilizado.

- no comparten necesariamente el universo cultural al que hace referencia el texto científico académico.

Este último aspecto es también importante porque la tradición cultural de los estudiantes no se basa en la lógica científica, sino en otros principios cosmogónicos de distinta naturaleza que subsisten, tanto a través de la lengua como en el entramado social que se comparte a la par de las prácticas culturales modernas. Aclarar el panorama de relación intercultural pareciera, en este marco, una clave del aprendizaje ya que, comprender el sentido de las lógicas culturales puede posibilitar en los estudiantes un mejor acercamiento y una mayor claridad ante los retos que se les plantea.

Como señalan varios autores, hemos tendido a naturalizar las habilidades implicadas en la comprensión lectora. Desde una comprensión cultural, necesitamos repensarlas a fin de explorar escenarios más equitativos y pertinentes para todos. De ahí la importancia de tomar los resultados como un indicio que nos ayude a explorar y validar estrategias apropiadas a los fines que buscamos como programa de formación intercultural. Veamos ahora las perspectivas que sustentan la propuesta de intervención.

#### **4.2. Perspectivas que sustentan la propuesta**

Para elaborar la propuesta hemos tomado como referencia dos enfoques que nos ayudan a desarrollar los contenidos base sobre los que se sustenta la propuesta de intervención. Si entre nuestros objetivos de formación nos planteamos tomar conciencia de cómo los aspectos culturales deben ingresar en el tratamiento de estrategias para conseguir mejores resultados en los estudiantes bilingües del IESP Pukllasunchis, entonces podemos identificar dos perspectivas claves que nos pueden ayudar en este propósito:

- Desde la lengua (y considerando que los estudiantes son bilingües), tomaremos como referencia las recomendaciones didácticas planteadas desde las metodologías de AICL (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua).

Esta perspectiva contribuye a la adquisición de una mayor consciencia por parte del equipo de docentes respecto a las necesidades lingüísticas que tienen los

estudiantes bilingües respecto al manejo del lenguaje académico en escenarios de formación superior (Freeman y Freeman, 2008).

- Para el abordaje didáctico de la propuesta de comprensión lectora por trabajar con los docentes, tomaremos como referencia los principios de enseñanza explícita que, como se señala capítulos antes, propone encuadres metodológicos abiertos y conscientes como forma estratégica para para viabilizar nuestros objetivos.

#### **4.2.1. El “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas” como perspectiva clave del programa de intervención**

En relación a la propuesta de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, (AICLE) consideramos que esta sería uno de los pilares que sustentan el contenido de la propuesta de intervención en tanto coloca el énfasis en la conciencia sobre la dinámica de las lenguas.

Como señalábamos en la justificación del presente trabajo, difícilmente las instituciones de educación superior han asumido este aspecto como un tema a considerar dentro y transversalmente en la educación superior. Considerando nuestra aspiración y así también, la población que atendemos, para nosotros, incorporar recomendaciones desde metodologías AICL podría contribuir a la mayor eficacia de las estrategias de comprensión lectora que utilicemos.

En este marco, son especialmente importantes las sugerencias que ofrecen Freeman y Freeman (2008, pp.97-110) para un tratamiento del lenguaje académico que suele incorporarse progresivamente en la escuela y la educación superior.

Según estos autores, el concepto lenguaje académico fue definido por Cummins (1981) con el objetivo de diferenciarlo del lenguaje conversacional. Señalan que en éste autor estableció una distinción importante en relación a las competencias lingüísticas: *diferenció entre habilidades comunicativas básicas interpersonales (HCBI), y lenguaje académico, el cual llamó suficiencia cognitiva en el lenguaje académico (SCLA)* (Freeman y Freeman, 2008, p.101).

Este último concepto sin duda, ha tenido especial relevancia para el diseño de metodologías innovadoras en el campo de la enseñanza de lenguas, una de ellas la

AICL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) que es la que nos interesa traer a colación ya que nos puede ayudar de manera significativa en el diseño del programa que proponemos a continuación.

Las ideas que nos parecen especialmente relevantes sobre ésta son las siguientes:

1. Los maestros necesitamos desarrollar planificaciones tomando como referencia tres aspectos vinculados al aprendizaje: objetivos de contenidos, objetivos lingüísticos y objetivos de lectoescritura.

Los objetivos de contenido nos indicarán qué es lo que nos interesa que los estudiantes sepan y a la vez, lo que esperamos que hagan con este conocimiento; los lingüísticos nos permitirán observar el modo en que esperamos que usen la lengua tanto a nivel textual como al nivel de las frases y por último de las palabras y por último, los objetivos de lectura y escritura que nos ayudarán a orientar el modo en que esperamos que se acerquen a determinadas tareas de lectura y escritura (Freeman y Freeman, 2008).

2. Los maestros requerimos comprender que en escenarios bilingües, necesitamos ofrecer espacios de uso de la lengua materna (que denominaría como espacios de confianza lingüística intercultural) de modo que los estudiantes de diversa procedencia se sientan cómodos en usar la propia lengua para comprender, pensar y elaborar ideas. En este escenario, no se trata de traducir las ideas, o explicarlas en la lengua materna, práctica muy usual en escuelas bilingües que aportan poco en el desarrollo del lenguaje<sup>4</sup>, sino más bien como andamio para la comprensión. La idea de andamio<sup>5</sup>, (Vigostski) es interesante en este contexto porque alude a la idea de soporte, sostén. Propone en estos términos, pensar en la lengua como soporte del pensamiento, no para traducir ideas sino para elaborarlas. Si uno puede expresar sus comprensiones respecto a una idea en castellano, usando los propios

---

<sup>4</sup> En estos casos se ha usado la lengua como muletilla y esto, en lugar de aportar al desarrollo del lenguaje fluido en ambas lenguas, lo dificulta.

<sup>5</sup> El concepto de andamio como estructura de soporte está vinculado en la propuesta de Vigostki, a la de zona de desarrollo próximo. Sirven para que las personas alcancen un nivel algún destreza, habilidad o nivel de competencia que no podrían conseguir por si solos, sin el apoyo de una estrategia, material o elemento específico.

referentes lingüísticos y culturales, podrá entonces luego, elaborar una idea en castellano, haciendo uso del vocabulario que conoce e integrando los conceptos del “lenguaje académico” que se le pide aprender.

3. Los maestros requerimos usar estrategias de enseñanza de segundas lenguas en el tratamiento de contenidos académicos, tomando consciencia, en nuestro caso, sobre las características de la estructura de la lengua quechua.

Este tema nos parece especialmente relevante. Entre las sugerencias que se proponen desde perspectivas AICLE observamos dos que merecen atención:

- ✓ La primera técnica Freeman y Freeman (2008, p. 104), la denominan como “vista previa, vista y revisión”. Esta es una técnica interesante ya que genera un contexto favorable para la comprensión de lenguaje académico y sirve a la vez, en el diseño de una secuencia de planificación acorde a las necesidades lingüísticas.

La técnica consiste en desarrollar las sesiones de clase tomando en cuenta tres momentos: la explicación inicial del tema en lengua materna (“vista previa”); la explicación propiamente dicha en la lengua de instrucción (“vista”) donde no se puede prescindir de apoyos visuales, conversaciones grupales, etc. y, por último, el momento de revisión donde se usan ambas lenguas para afianzar aprendizajes y conceptos claves tratados.

- ✓ La segunda técnica los autores denominan como “acceso a cognados”<sup>6</sup>, es decir, a establecer relaciones de similitud entre las lenguas. Sobre esto Freeman y Freeman (2008, p104) señalan lo siguiente:

---

<sup>6</sup> Cognado deriva del latín “cognātus”, compuesto por el prefijo “co” que equivale a “con”, más “gnatus” que es el participio del verbo “nasci” que quiere decir nacer, y la traducción literal de “cognātus”, sería “consanguíneos”, “relacionados por una misma naturaleza” o “con un mismo antepasado”; término que se utiliza para describir aquellas palabras que en una determinada lengua contiene un cierto parecido y puede o no poseer el mismo significado con una palabra de una lengua o idioma diferente al primero. Recuperado de <https://conceptodefinicion.de/cognado/>

Los cognados son literalmente palabras que “nacen juntas” o vienen de la misma raíz. Las palabras pueden ser pronunciadas o deletreadas de forma diferente, pero generalmente son reconocibles entre lenguas, por ejemplo, la palabra en inglés *alphabet* es *alfabeto* en español.

Según Cummins (2000, *cit.* por Freeman y Freeman 2008, p.105), aquello que los estudiantes aprenden en una lengua aporta a la comprensión de otra. A este proceso Cummins lo reconoce como *principio de interdependencia lingüística*.

En la medida que dos lenguas estén relacionadas, se transferirán algunas características especiales. El español y el inglés, por ejemplo, son lenguas estrechamente relacionadas, y los profesores pueden aprovecharse del vocabulario de los hablantes nativos del español para construir el lenguaje académico en inglés que ellos necesitan (Freeman y Freeman 2008, p.105)

Sin embargo, ¿qué hacer cuando las lenguas en cuestión no comparten el mismo origen o difieren significativamente en su estructura? Esta es una pregunta que requerimos abordar en la propuesta de intervención, ya que supone un tratamiento especial y consciente por parte de los docentes de la estructura de las lenguas en contacto. ¿Qué aspectos o elementos al respecto tener en cuenta?

#### **4.2.2 La lengua quechua en el escenario de capacitación**

Considerando la estructura lingüística podríamos iniciar la reflexión sobre este aspecto, puntualizando algunas características del quechua que son distintivas en relación al castellano:

En principio, el quechua es un idioma aglutinante, es decir, se compone de una palabra raíz y sufijos que la acompañan, así:

A la palabra *allqu* (perro), si se le coloca el sufijo –kuna este pluraliza la palabra y en este sentido “allqkuna” significaría “perros”. Si a esto se aumenta el sufijo-pag “allqkunapag” significaría “para los perros” y si se aumentara -puni: “allqkunapagpuni” significaría “siempre para los perros.”

Por otro lado, aunque esto no afecta tanto la lectura, pero si la escritura, existen fonemas en quechua que no existen en castellano y así también, existen fonemas en castellano que no existen en la lengua quechua. Ejemplo de esto último son los fonemas /d/ /b/ /g/ entre otras. Esto es importante porque permite comprender algunas de las interferencias que ocurren al escribir.

Por último, otros aspectos que merecen ser considerados son<sup>7</sup>:

- a. ausencia de artículo
- b. carencia de concordancia de género y número
- c. existencia de un solo sistema de conjugación enteramente regular
- d. precedencia del modificador respecto de su núcleo, es decir:
  - El adjetivo precede al nombre. Por ejemplo: allin runan
  - El elemento poseedor al elemento poseído. Por ejemplo: Mariachaq sinp'an
  - El objeto al verbo. Por ejemplo: t'ikatan pallashani
  - La oración relativa a la frase nominal-cabeza. Por ejemplo: qayna chayamuqmi Davidqa
  - La subordinada a la principal. Por ejemplo: phawaspa urmaykun

No hay, pues, posibilidades de vincular estos dos sistemas sino, más bien, de hacer conscientes de su estructura a fin de comprender las expresiones usuales de los estudiantes ante ciertas situaciones o tareas académicas. Esto, un curso sobre la estructura del quechua sumado a una discusión desde la sociolingüística, sería un aspecto a tomar en cuenta en la propuesta de intervención.

#### **4.2.3. El aprendizaje explícito como propuesta de estrategia metodológica desde una perspectiva intercultural**

La metodología de la enseñanza explícita, según Vega, N., López, Bañales, G., Reyna, A., Pérez, E., (2014, p.57), consiste en un proceso de cinco fases:

- a) Explicación de la estrategia
- b) Reflexión inicial motivadora donde se explicita su importancia.
- c) “El modelado” que busca mostrar a los estudiantes cómo modelar la estrategia.  
Los autores denominan a esta fase “conocimiento procedimental”

---

<sup>7</sup> Rodolfo Cerrón-Palomino, Castellano andino, p. 94

- d) El aprendizaje propiamente dicho y, por último,
- e) La evaluación que implica un proceso de meta cognición.

Estos autores, haciendo alusión a varios otros que se han interesado en el tema, (entre ellos Kintsch, 1998) señalan que el procesamiento de un texto se da a través de ciclos de representación o construcción de significados:

- en un primer momento el lector establece relaciones “léxicas y lingüística entre las palabras incluidas en oraciones (Vega, et. al., 2014 p.50);
- luego, a partir de esto, relaciona ideas para llegar a una “red de relaciones semánticas” es decir, de ideas y conceptos del texto, que correspondería a un segundo nivel de representación, para llegar luego a;
- reconocer la estructura global del texto a partir del desarrollo de micro-estructuras (es decir, mapas mentales de diversa naturaleza en función al texto en cuestión).

El aspecto importante de este proceso es que, como señalan los mismos autores, se trata de un “acercamiento estratégico” del lector respecto a la información que debe ser entendida, pero lo interesante es que, para el diseño de formación capacitación que deseamos proponer a los maestros, en este primer momento es donde debemos colocar mapas, cuadros comparativos, esquemas que ayuden a los estudiantes a visualizar la diferencia de los tipos discursivos, haciendo alusión a ejemplos concretos.

Es en este aspecto donde se presentar retos que podemos asumir colaborativamente desde el programa de intervención:

- Necesitamos crear imágenes/ mapas/ cuadros que nos ayuden a explicitar las diferencias discursivas
- Necesitamos desarrollar la estrategia sugerida desde las metodologías de enseñanza explícita, a fin de dotar a los estudiantes con herramientas y estrategias que les permitan comprender y producir considerando la estructura organizativa de cada subtexto.

Al plantearnos un programa de intervención siguiendo esta metodología, consideramos que aportamos a la formación ofreciendo a los docentes herramientas para observar situaciones culturalmente situadas. Si esta metodología nos permite

identificar en qué nivel se encuentran las dificultades, entonces estaremos en mejor situación para diseñar andamiajes sensibles a la cultura.

### **4.3. Propuesta de intervención**

Título de curso: La comprensión de textos expositivos en educación superior: programa de capacitación para docentes del IESP Pukllasunchis.

**Participantes:** Docentes de Instituto Superior Pedagógico Pukllasunchis que imparten cursos en el I, II, III y IV ciclos de educación superior, en distintas áreas como son: Comunicación, Matemática, Sociales, Currículo, Artes, Tecnología.

**Justificación del diseño.** Este curso de formación de formadores está destinado a generar en el equipo de docentes conciencia sobre los patrones organizativos que siguen los textos académicos a fin de, por un lado, comprender desde la cultura las formas que se acercan los estudiantes quechua-castellano a estos textos y, a la vez, encontrar colaborativamente estrategias posibles de ser aplicadas y validadas en los diferentes cursos de formación comprendidos en la carrera docente.

Para el diseño de la propuesta, específicamente, de la secuencia didáctica, se ha tomado como referencia las propuestas de capacitación que se proponen desde metodología que proponen la problematización – reflexión – acción en la secuencia didáctica.

Desde nuestra experiencia en el campo de la educación, una didáctica basada en la discusión inicial de los problemas genera el escenario requerido para desarrollar las condiciones necesarias para comprometer a los participantes en el desarrollo de actividades de reflexión a fin de lograr conjuntamente una meta específica.

La importancia de este tipo de metodologías ha sido abordada por distintos autores, entre ellos, Michel Foucault y en el campo de la educación de adultos, Paulo Freire, han aportado a la consideración del potencial de esta metodología. Foucault (1990) cuando se pregunta sobre la problematización señala que este proceso no es sencillo porque supone el cuestionamiento de prácticas a las que estamos acostumbrados para asumir nuevas. Se trata de, repensar, interrogar formas de hacer las cosas que hemos naturalizado y estar dispuestos a cambiarlas. En este sentido, problematizar es

conseguir que lo no problemático se torne problemático. Es un modo de actuación del pensamiento, un proceso, una actitud de duda.

Este es el proceso didáctico que buscamos generar. Según Gonzales (2009) la problematización posibilita la apertura del pensamiento y abre procesos para visualizar cosas que no se habían visto, no se habían escuchado, no se habían dicho y no se habían pensado como campo de problemas que no tienen un contenido previo.

#### Descripción del contexto

La propuesta de intervención que a continuación se plantea se ha desarrollado a fin de ser aplicada en el Instituto Superior Pedagógico Pukllasunchis, que viene desarrollando un programa de formación de docentes interculturales.

El Instituto inicia su funcionamiento en el año 2015 y busca desarrollar propuestas alternativas y novedosas de formación de docentes. Actualmente acoge a 180 estudiantes de diversa procedencia social y cultural. Algo más de la mitad de los estudiantes que asisten son bilingües y muchos de ellos, viven actualmente en comunidades andinas quechuas. Este último grupo corresponde especialmente a jóvenes quechuas que han seguido estudios secundarios en sus comunidades y que logran incorporarse al IESP a través del programa nacional Beca 18, que ofrece oportunidades para realizar estudios superiores a jóvenes entre los 16 a 22 años de comunidades en situación de pobreza.

La Asociación Pukllasunchis, entidad promotora del Instituto ha venido desarrollando desde hace más de 25 años programas de capacitación inspirados en ciertos principios que son consistentes con el planteamiento de la propuesta de intervención esto es:

1. La formación-capacitación debe partir de los problemas y situaciones concretas que enfrentan los docentes, pero a su vez debe situar los problemas y preocupaciones en un marco de reflexión más amplio que permita repensarlos, considerando el contexto socio-cultural (del cual la escuela forma parte ) y el enfoque pedagógico asumido.

2. La formación-capacitación debe ser un proceso permanente de reconstrucción de la realidad educativa y para ello, partir de la percepción que tienen los docentes respecto a la realidad es de fundamental importancia. El ejercicio de confrontación permanente sobre las percepciones de los docentes y los “datos”, es lo que permitirá encontrar los puntos de convergencia que ayudarán a orientar el proceso de formación y dialogar sobre los fines e intereses. Es este proceso el que permitirá reflexionar sobre nuestras concepciones y actuar así sobre la realidad que deseamos abordar.
3. La formación-capacitación debe ser un proceso permanente de reflexión sobre los valores, métodos y prácticas que hemos internalizado. La reflexión sobre ello supone la revisión de nuestra práctica educativa, pero también la revisión de nuestra experiencia de vida, de formación. Esto supone revisar nuestra experiencia y, con ello, repensar nuestros conceptos para así poder tener una posición crítica ante nuestra práctica pedagógica que muchas veces reproducimos casi sin darnos cuenta.
4. La formación-capacitación debe ser un proceso que se lleve a cabo considerando la práctica pedagógica como elemento fundamental de reflexión y también como espacio esencial de aprendizaje. El mirar la práctica educativa, analizarla desde diversos parámetros así como también el “documentarla” (recoger información por auto-observación o Interobservaciones) constituyen en el proceso, una de las estrategias más importantes y relevantes de los procesos de formación-capacitación.

Desde estos principios institucionales es que observamos viable la propuesta de intervención que describimos a continuación.

#### Competencias y objetivos de aprendizaje

Competencia 1: Comprender desde la cultura, las formas en que se acercan los estudiantes quechua-castellano a los textos informativos expositivos

En este marco, los objetivos de aprendizaje serían:

1. Reconocer las dificultades que tienen los estudiantes ante las tareas de comprensión de textos académicos.

2. Asumir el reto de investigar y registrar estrategias que contribuyan a un mejor acercamiento de los estudiantes a textos expositivos de su área.
3. Reconocer los patrones organizativos (características) que siguen los textos académicos y contrastándolos con los patrones discursivos culturales.

Competencia 2: Diseñar estrategias adecuadas a cada área que permitan iniciar un proceso de exploración / validación de estrategias de comprensión de textos informativos expositivos.

Y respecto a esta, los objetivos de aprendizaje

4. Identificar colaborativamente estrategias posibles de ser aplicadas y validadas en los diferentes cursos de formación comprendidos en la carrera docente, a partir de las sugerencias y aportes de las metodologías AICL y de enseñanza explícita.
5. Identificar en cada área curricular: elementos para una planificación de sesiones consistente con el enfoque AICL y secuencias didácticas que contribuyen a aprendizajes significativos para el tratamiento de textos.

**Secuencia didáctica: Objetivos, contenidos y actividades**

| Competencia 1   |  |   |                       |   |
|---|--|---|-----------------------|---|
| Comprender desde la cultura, las formas en que se acercan los estudiantes quechua-castellano a los textos informativos expositivos              |  |   |                       |   |
| Objetivo  | Contenido  | Tarea encomendada   | Tiempo de realización | Trabajo individual / cooperativo        |
| Asume el reto de investigar y registrar estrategias que contribuyan a un mejor acercamiento de los estudiantes a textos expositivos de su área. | <p>1. Los textos informativos/ expositivos. Importancia del tema.</p> <p>1.1 Importancia desde el aprendizaje académico</p> <p>1.2 Importancia desde el posicionamiento identitario.</p> | <p><b>Problematización</b></p> <p><b>1.</b> Lectura de la investigación de Echevarría Ma Angeles y Gastón, I (2002) sobre dificultades de comprensión lectora de estudiantes universitarios. (pp 59 hasta 63).</p> <p><b>2.</b> Análisis, a partir de ésta, de las dificultades de comprensión lectora de los alumnos del IESP Pukllasunchis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En qué aspectos estamos de acuerdo.</li> <li>- Podemos decir que las dificultades observadas por estas autoras se parecen a la de nuestros estudiantes?</li> </ul> | 2 hora                | Lectura y discusión grupal.             |
| Reconoce las dificultades que tienen los estudiantes ante   | 2. Los estudiantes indígenas ante los textos informativos/ expositivos.  | <p><b>Reflexión:</b></p> <p><b>3.</b> Revisión de estadísticas sobre comprensión lectora según algunas investigaciones realizadas en universidades peruanas y las pruebas del Ministerio de Educación.</p>  | 2 horas               | Análisis de casos de forma individual y |

|   |   |  |                |  |
|---|---|--|----------------|--|
| <p>las tareas de comprensión de textos académicos.</p>                      | <p>2.1 Dificultades de estudiantes universitarios según cifras<br/>2.2 Dificultades de los estudiantes del IESP considerando los subtipos de textos según Álvarez y Ramírez:</p> <p>¿Cómo definen y describen?<br/>¿Cómo comparan?<br/>¿Reconocen causas y consecuencias?</p> | <p>4. Análisis de la frecuencia de respuestas que tienen los estudiantes del IESP ante tareas de comprensión tomando como referencia el texto de Álvarez Teodoro (2010).</p> <p>5. Lectura de resultados de otras investigaciones, especialmente la de Echevarría Ma Angeles y Gastón, I (2002) para discutir los resultados de comprensión desde el concepto de “Referentes textuales” y “Referentes contextuales” ¿cuál prima en la respuesta de los estudiantes?</p> <p><b>Acción</b></p> <p>5. Exploración de estrategias que tenemos como equipo para abordar las dificultades de los estudiantes (solicitar a los docentes de comunicación que expongan algunas de las estrategias más utilizadas.</p> | <p>1 hora</p>  | <p>elaboración de observaciones en grupo, de manera cooperativa.</p> <p>Técnica de rompecabeza para la lectura de investigaciones con exposición grupal.</p> |
| <p>Reconoce los patrones organizativos (características) que siguen los</p> | <p>3. Las dimensiones culturales para la comprensión de las dificultades.</p>   | <p><b>Problematicación: Reconocimiento de dimensiones culturales</b></p> <p>A partir de un listado de patrones organizativos de los textos informativos-expositivos, (pp. 78 y 79 Álvarez y Ramírez (2010), se solicitará al grupo realizar un cuadro comparativo que permita visualizar algunas distinciones respecto a la forma en que se elabora el</p>   | <p>2 horas</p> | <p>Elaboran un cuadro de manera cooperativa</p>  |

|  |  |  |        |                              |
|--|--|--|--------|------------------------------|
| textos académicos y contrasta estos patrones con algunas dimensiones culturales. | 3.1 La idea principal y los patrones discursivos                               | conocimiento en los textos expositivos y las formas usuales de como construyen sus textos los estudiantes del IESP:  |        | agrupados al azar.           |
|  | 3.2 Los evidenciales en la lengua quechua: ¿inciden en la comprensión lectora? | <p><b>Reflexión</b></p> <p>De manera conjunta, se planteará algunas hipótesis alrededor de las ideas principales tomando como referencias algunas investigaciones sobre el tema y testimonios concretos de hablantes quechuas.</p> <p>Para realizar la comparación, e insistir en la comprensión cultural, se pedirá analizar los textos a modo de “estudio de caso”: se buscará analizar “el texto de Romario” que es un texto recogido en la sesiones de observación que representa bastante cercanamente algunas cualidades del pensamiento quechua.</p> <p><b>Acción</b></p> <p>Proponer algunas situaciones didácticas que nos permitan observar desde cada área, el comportamiento de los estudiantes considerando las premisas respecto a las ideas principales e incorporando la reflexión sobre los evidenciales.</p> | 2horas |                              |
|  |  |  | 1 hora | Trabajo en equipos por área. |

|   |   |   |                |  |
|---|---|---|----------------|--|
| <p>Competencia 2</p> <p>Diseñar estrategias adecuadas a cada área que permitan iniciar un proceso de exploración / validación de estrategias de comprensión de textos informativos expositivos.</p> |   |   |                |  |
| <p>Identifica colaborativamente estrategias posibles de ser aplicadas y validadas en los diferentes cursos de formación comprendidos en la carrera docente.</p>                                     | <p>4. Estrategias para el tratamiento de textos desde una perspectiva sensible a la lengua y la cultura quechua.</p> <p>4.1 Estrategias de la enseñanza explícita: un modo de hacer consciente la ideología social de los textos.</p> <p>4.2 Estrategias de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICL) como enfoque idóneo para contextos bilingües y escenarios que afirman el valor de lenguas y culturas en los espacios académicos.</p> | <p><b>Problematización: Identificación de estrategias para escenarios bilingües</b></p> <p>1ro Lectura – exposición sobre los principios de la enseñanza explícita.<br/>2do Confrontación de la propuesta de enseñanza explícita con las prácticas usuales a las que estamos acostumbrados.</p> <p><b>Reflexión Explicación de conceptos claves</b></p> <p>Discusión sobre hipótesis “si los estudiantes reconocen el propósito del texto, la dinámica social de los mismos y los patrones de organización de la información, en contraste con las formas culturales sobre: definir y describir / de presentar información (sin redundancias) / de uso de sufijos / de jerarquización de ideas / de presentación de información (sin evidenciales) entre otros, será capaz de comprender mejor el contenido de los mismos e incluso, establecer una relación crítica con el contenido de los mismos”.</p> | <p>4 horas</p> | <p>En grupos de manera colaborativa.</p> <p>Cada grupo desarrolla uno de los enfoques e identifica las estrategias aplicables al contexto del instituto.</p> |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | <p>Los enfoques socio-culturales en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: importancia de la voz interna como reguladora de los aprendizajes.</p> | <p><b>Acción: diseño de estrategias</b></p> <p>Diseño de estrategias AICLE: sugerencias y consideraciones lingüísticas para el logro de aprendizajes significativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Explicación de principios claves y lectura de texto.</li> <li>✓ La lengua quechua: ¿qué debemos saber los docentes al respecto para ayudar a los estudiantes a manejar las diferencias con el castellano? Exposición encargada a docente de lenguas.</li> </ul> <p>Diseño de estrategias desde enfoques socio-culturales: el moldeado de procesos de meta cognición como estrategia para incorporar la “voz interna”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lectura de texto.</li> <li>✓ Moldeado de estrategia en grupos pequeños.</li> </ul> | <p>Técnica de rompecabeza para la lectura en grupos formados indistintamente .</p> |
|--|---|---|--|

|   |   |   |                |   |
|---|---|---|----------------|---|
| <p>Identificar en cada área curricular: elementos para una planificación de sesiones consistente con el enfoque AICL y secuencias didácticas que contribuyen a aprendizajes significativos para el tratamiento de textos.</p> | <p>5. Una planificación AICL: principios y alcances<br/>5.1 El papel de los objetivos por contenido y los objetivos lingüísticos.<br/>5.2 Secuencias didácticas consistentes con perspectivas AICLE y bajo principios de enseñanza explícita.</p> | <p><b>Acción: Diseño de estrategias aplicadas a cada área de especialidad.</b></p> <p>Visualización de videos como ejemplo.</p> <p>Elaboración de un ejemplo de planificación de sesión con componente AICL a partir de un tema específico de un área.</p> <p>Elaboración de una secuencia didáctica para la comprensión de textos aplicada a un área a partir de experiencias diversas cómo por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escribir un texto expositivo.</li> <li>✓ Leer colaborativamente y usando la lengua materna.</li> <li>✓ Leer un texto reconociendo su estructura visual.</li> </ul> | <p>4 horas</p> | <p>Lectura y discusión inicial, en grupos por áreas de especialidad.</p> <p>Propuesta de planificación. En parejas o tríos.</p> |
|---|---|---|----------------|---|

Evaluación: Tabla de relación de objetivos / criterios e instrumentos de evaluación

| Objetivo  | Criterio de evaluación  | Instrumento  | Peso |
|---|---|--|------|
| Asume el reto de investigar y registrar estrategias que contribuyan a un mejor acercamiento de los estudiantes a textos expositivos de su área.       | Señalan razones que sustentan la importancia del compromiso: Evidencian preocupación por los resultados de comprensión lectora de los estudiantes en relación a los distintos ciclos. | Parrilla de observación de intervenciones durante taller de trabajo.                 | 10%  |
| Reconoce las dificultades que tienen los estudiantes ante las tarea de comprensión de textos académicos.  | Identifican y cuantifican las dificultades de los estudiantes. Establecen un cuadro estadístico que refleja la situación según tipologías textuales.                                  | Cuadros estadísticos que refleja frecuencia de respuestas y cualidades delas mismas. | 20%  |
| Reconoce los patrones organizativos (características) que siguen los textos académicos y contrasta estos patrones con algunas dimensiones culturales. | Elaboran un cuadro comparativo que expresa criterios equivalentes en relación a la cualidades de los textos académicos y formas de pensamiento de los estudiantes.                    | Cuadro comparativo.  | 20%  |

|   |  |   |            |
|---|--|---|------------|
| <p>Identifica colaborativamente estrategias posibles de ser aplicadas y validadas en los diferentes cursos de formación comprendidos en la carrera docente.</p>   | <p>Las estrategias identificadas son viables y están pensadas en relación al área y las características de los grupos atendidos en el Instituto.</p> | <p>Listado de estrategias según ciclo y áreas de especialidad.</p>                                    | <p>20%</p> |
| <p>Identificar en cada área curricular: elementos para una planificación de sesiones consistente con el enfoque AICL y secuencias didácticas que contribuyen a aprendizajes significativos para el tratamiento de textos.</p> | <p>Una planificación por área de especialidad con secuencia didáctica que refleja contenidos tratados durante el taller de formación.</p>            | <p>Planificación de sesiones alrededor de un tema referido a la comprensión de textos académicos.</p> | <p>30%</p> |

## Temario

| Unidad   | Temas / Subtemas  |
|--|---|
| Unidad 1<br><br>Los textos expositivos informativos: aprendizaje y actitudes culturales ante los mismos. | 1. Los textos informativos/ expositivos. Importancia del tema.<br>1.1 Importancia desde el aprendizaje académico.<br>1.2 Importancia desde el posicionamiento identitario.  |
|  | 2. Los estudiantes indígenas ante los textos informativos/ expositivos.<br>2.1 Dificultades de estudiantes universitarios según cifras.<br>2.2 Dificultades de los estudiantes del IESP considerando los subtipos de textos según Alvarez y Ramirez:<br>¿Cómo definen y describen?<br>¿Cómo comparan?<br>¿Reconocen causas y consecuencias? |
|  | 3. Las dimensiones culturales para la comprensión de las dificultades.<br>3.1 La idea principal y los patrones discursivos.<br>3.2 Los evidenciales en la lengua quechua: ¿inciden en la comprensión lectora?   |

| Unidad   | Temas / Subtemas  |
|--|---|
| <p>Unidad 2</p> <p>Elementos para una planificación situada en la lengua y la cultura.</p> | <p>4. Estrategias para el tratamiento de textos desde una perspectiva sensible a la lengua y la cultura quechua.</p> <p>4.1 Estrategias de la enseñanza explícita: un modo de hacer consciente la ideología social de los textos.</p> <p>4.2 Estrategias de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICL) como enfoque idóneo para contextos bilingües y escenarios que afirman el valor de lenguas y culturas en los espacios académicos.</p> <p>4.3 Los enfoques socio-culturales en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: importancia de la voz interna como reguladora de los aprendizajes.</p> <hr/> <p>5. Una planificación AICL: principios y alcances.</p> <p>5.1 El papel de los objetivos por contenido y los objetivos lingüísticos.</p> <p>5.2 Secuencias didácticas consistentes con perspectivas AICLE.</p> |

## CONCLUSIONES

En nuestra investigación partimos planteando nuestra preocupación: los estudiantes bilingües quechuas que se incorporan al Instituto Superior Pedagógico Pukllasunchis, tienen en general, muchas dificultades para lograr una comprensión cabal de los textos informativos/expositivos que se les exige estudiar a fin de cumplir con las exigencias de formación.

Esta preocupación, cobra en nuestro caso, especial importancia porque, como señalamos en la introducción, en el IESP Pukllasunchis tenemos la aspiración de que todos los estudiantes, cualquiera sea su procedencia cultural, encuentren en las aulas y el currículo, la oportunidad de desarrollar habilidades que les permita crecer y enfrentar los retos educativos como docentes interculturales.

En este contexto surge la investigación con el propósito elaborar un plan de formación de docentes que permita a los estudiantes del IESP Pukllasunchis apropiarse de los textos académicos. La respuesta a esta inquietud habría sido sencilla si no hubiéramos tenido una premisa de base: que la comprensión de estos textos no pasa simplemente por aplicar estrategias lectoras sino, fundamentalmente, de comprender si existen aspectos culturales que debemos colocar en perspectiva.

¿Cómo acercarnos como equipo a la consideración de las dimensiones cognitivas culturales que pueden estar detrás de las actuaciones que tienen los estudiantes ante los textos académicos? Fue la pregunta que dio origen a la investigación. Nos propusimos en este marco, diseñar una intervención educativa culturalmente sensible a las dinámicas culturales orales, que promueva la comprensión de textos informativos / expositivos en estudiantes quechuas de la carrera de Educación del Instituto Superior Pedagógico Pukllasunchis.

Lograr este objetivo suponía explorar el terreno y para ello partimos de otra premisa: que las habilidades de comprensión, análisis, síntesis, no siguen procedimientos únicos que son universales para todos, sino más bien, son moldeados por la cultura, por prácticas culturales discursivas que tienen sentido en el marco de los usos que hacen las personas de la lectura y escritura o de los textos que acompañan sus vidas, su cotidianidad y sus relaciones.

Seguendo estas premisas entonces, a fin de delinear la ruta del programa, decidimos identificar los factores cognitivo culturales que podrían incidir en las formas de acercamiento de los estudiantes quechuas hacia los textos informativos/expositivos, y analizar las habilidades estratégicas que demanda la comprensión de estos textos. Sobre esto podemos decir que:

**Primera conclusión: los textos informativos y expositivos académicos representan cierta complejidad porque, cada subtipo tiene una “estructura organizativa” y una “gramática textual” que requieren ser manejadas por los lectores para una comprensión eficaz.**

Esta idea sin duda aportaba a nuestro diseño: si bien algunos docentes especialmente los de comunicación están familiarizados con esto, no todos los que trabajamos con textos académicos somos conscientes de este hecho. Conocer las estructuras textuales son una condición base de nuestra formación como docentes interculturales.

Este primer escenario estratégico, combinado con las sugerencias y aportes de las metodologías de “la enseñanza explícita”, nos ofrecía un terreno fértil para vislumbrar el programa de formación, sin embargo, ¿qué tenía que ver la cultura en este panorama?

Decidimos ante esto explorar las dimensiones culturales a través de algunas pruebas de comprensión. Entre las conclusiones a las que llegamos a partir de esta actividad (sumada a la exploración bibliográfica al respecto) tenemos que:

**Segunda conclusión: a diferencia de lo que usualmente se comprende como lectura, leer no es un “proceso mediante el cual se comprenden las ideas de un texto” sino más bien un proceso mediante el cual se “comprende un contexto”. Esto nos parece importante en el caso de poblaciones quechuas ya que como lo vimos en las pruebas, los estudiantes al parecer, no solo, no comprenden lo que dice el texto académico (recordemos las lecturas sobre las “molécula en el agua”) sino que no entienden “el contexto” en el que se puede elaborar una idea como la expuesta.**

Sobre esto, cabe preguntarnos si una de las dificultades para comprender los textos estriba en justamente su “gramática textual”: el texto informativo/expositivo presenta la información como verdad irrefutable, producto de una lógica científica que no ingresa en discusión. Las poblaciones quechuas, por lo contrario, se acercan a la información desde

experiencias más narrativas que, a diferencia del texto académico, no da cuenta de una “verdad” sino la verosimilitud con la realidad.

En este marco, es posible que sean los mundos de vida los que no se comprenden. Los estudiantes “copian partes del texto” ante la pregunta ¿qué comprendiste?, no solo porque no comprenden, sino por “inseguridad lingüística”; es decir, no se animan a hacer una interpretación con sus propias palabras de un mundo de vida culturalmente tan ajeno a su propia experiencia.

Este tema al que quizá habríamos podido llegar sin la prueba, es interesante cuando lo confrontamos con las respuestas obtenidas ante textos que tienen el evidencial “dice”. No es que encontremos mayor cantidad de respuestas acertadas, sino que encontramos mayor disposición a responder. Este dato es importante porque nos lleva a una tercera conclusión:

**Al parecer, el uso del evidencial “dice” ofrece a los estudiantes la distancia prudente para considerar la validez o no del texto que se presenta. Esta actitud, consideramos que coincide bastante bien con los argumentos de Vigotski y Bajtín respecto a la idea del proceso de comprensión, no como habilidad sino como diálogo.**

Este punto planteado así, es clave ya que propone un tema que amerita ser explorado por los docentes. No se trata de incorporar en el programa de intervención resultados probados sino de situar la reflexión de los docentes como un reto que permita orientar la mirada del equipo. Es posible, como señala Vigotsky, que, desarrollar estrategias “de voz interna”, metacognitivas (como dirían otros autores), sea una clave importante para incorporar en los programas de comprensión, sin embargo, para los docentes que trabajamos con comunidades quechuas, comprender los evidenciales podría ayudarnos de manera significativa a entender, tanto los bloqueos de los estudiantes, como el potencial estratégico de éstos para acercar a los estudiantes a los textos académicos desde una posición menos pasiva y más activa, dialógica y situada.

Consideramos que quizá, una de las razones por la que los estudiantes quechuas se acercan con desconfianza al texto informativo expositivo es que dudan de sus modos discursivos, del modo en que éstos organizan y comunican las ideas. Explicitar en este sentido los modos discursivos, constituye otra clave para el programa de formación que corresponde bien con los argumentos de la enseñanza explícita.

Las reflexiones surgidas de la revisión teórica, el análisis de encuestas, observaciones y pruebas aplicadas nos han llevado a desarrollar con los contornos de nuestra intervención. En este sentido, podemos decir como última conclusión que:

**Hemos logrado elaborar una propuesta viable y con altas posibilidades de ser efectiva en tanto recoge para su diseño, metodología que parten de la problematización (la realidad) y se sostienen en la reflexión y el trabajo colectivo.**

Desde los contenidos constituye una propuesta que puede aportar desde una perspectiva poco usual en el tema de comprensión lectora, en tanto no sólo se detiene en los aspectos lingüísticos y técnicos para el abordaje de la comprensión lectora, sino que además, propone ciertas temáticas que resultan retadores y a la vez interesantes desde la mirada cultural: ¿cómo elaborar estrategias para una comprensión de textos que no queda en la obtención de información sino en la comprensión del contextos para activar un diálogo significativo y culturalmente situado?. Sería una pregunta a responder como equipo.

Por otro lado, es interesante y viable en tanto se basa en los principios de algunas metodologías que vienen resultando ser efectivas en ámbitos educativos esto es: las metodologías AICL (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas) y la metodología de aprendizaje explícito. Ambas contribuyen a afirmar la propuesta ya que la primera, coloca la lengua en perspectiva y la segunda, ayuda a tomar consciencia de las dimensiones culturales que podrían estar implicadas en la comprensión de los textos expositivos.

**Por último, podríamos decir que la propuesta es culturalmente sensible en tanto coloca temas de reflexión que desde la lengua quechua y la cultura deben recibir mayor atención en cualquier programa que se plantee una educación intercultural.**

Consideramos que la incorporación de esta dimensión en la propuesta de intervención del IESP Pukllasunchis, constituye un aporte porque además de corresponder a los objetivos institucionales, responde a las aspiraciones actuales por construir una ciudadanía intercultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ames, P. (2011). Empezando la escuela: las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales. En *Aprendizaje, cultura y desarrollo*. Una aproximación interdisciplinaria. (pp. 111 - 134). LIMA. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Amaya, M. (2014). Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos cultura urbano popular. *Investigaciones sobre Lectura*, (2), 53-64. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243920006>
- Baquero, R (1997) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique grupo editor.
- Ball, Ph; Pueyo, S. (s/f) *Aprendizaje integrado de contenido y lengua*. Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)
- Barbero, M (2016) *Mente y cultura: Escritura, culturas orales y pensamiento abstracto*. Recuperado en: <https://blog.uclm.es/beatrizmartin/mente-y-cultura-2-escritura-culturas-orales-y-pensamiento-abstracto/>
- Bernardo, A. (1997) *La alfabetización y la mente. Los contextos y las consecuencias cognitivas de la práctica de alfabetización*. Filipinas. Recuperado de: <https://uil.unesco.org/es/alfabetizacion/alfabetizacion-y-mente-los-contextos-y-las-consecuencias-cognitivas-practica>
- Camargo, A; Hederich, C., (2010) *Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia*. Recibido: 23 de septiembre de 2010/ Aceptado: 21 de octubre de 2010. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1797>
- Cubero, M; Rubio, D y Barragán Alejandro (2005) *Cognición y Cultura. Avances en Psicología Latinoamericana. Vol 23. Pp 119-140*.
- Jiménez, N., (2017). *Estrategias meta comprensivas y su relación con la comprensión de textos en estudiantes de primer ciclo de ingeniería Universidad Privada del Norte* -

Tesis Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Díaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 5, No. 2.

Echevarría M<sup>a</sup> y Gastón I., (2002) Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, n<sup>o</sup> 10. Págs. 59-74. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/305/302>

Escobar, A M<sup>a</sup> (2000) *Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú*. Lima: PUCP, Fondo Editorial.

Freeman, D. & Freeman, Y. (2008). Enseñanza de las lenguas a través del contenido académico. *Revista educación y pedagogía*, 20(51), 97-110. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9899>.

González, M (2009) *Formación Profesional: La problematización como estrategia didáctica para la Intervención Profesional pedagógica*. Ponencia, II Coloquio de Investigación educativa UIM FES Acatlán. Recuperado de: [https://www.academia.edu/1206743/La\\_problematizaci%C3%B3n\\_como\\_estrategia\\_did%C3%A1ctica\\_para\\_la\\_Intervenci%C3%B3n?auto=download](https://www.academia.edu/1206743/La_problematizaci%C3%B3n_como_estrategia_did%C3%A1ctica_para_la_Intervenci%C3%B3n?auto=download)

Hernández, G (2005) La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*. vol. XXVII núm. 107, pp. 85-11. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/132/13210705/>

Martínez, B. (2016) *Estudiantes indígenas colombianos en la educación superior: entre la multiculturalidad y la exclusión*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Neira, M (2005) *La comprensión de los textos expositivos: influencia de su estructura, del desarrollo cognitivo y de la instrucción*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencia de la Educación. Universidad de la Coruña.

- Nussbaum, L. & Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos, Teoría y Práctica de la Comunicación*, 17, enero-marzo 1996, 14-21.
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y modernidad/racionalidad". En: *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. En BONILLA, H. (Comp.) Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi editores.
- Rodríguez. (2006) Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza. *Revista mexicana de sociología vol.68 no.3 México*. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032006000300001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032006000300001)
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE\\_Rogoff\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rogoff_Unidad_2.pdf)
- Tovar, M. (2009). *Interculturalidad y epistemología*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente realizado en Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Tusón, A. (1991) Las marcas de la oralidad en la escritura. En *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 3.
- Van Dijk, T.A. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), pp. 69-81. Recuperado de: <http://discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>
- Vega, N., López, Bañales, G., Reyna, A., Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*. 19 (63). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016003>
- Vera, C (2018). *Aplicación de estrategias metodológicas para desarrollar la comprensión lectora*. Trabajo Académico para optar el título de segunda especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Santamaría, A., (2000) La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos. *Anuario de Psicología*, vol. 31, no 4, 139-161

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Zavala (2011) Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. En: Frisancho, S; Moreno, M<sup>a</sup>; Bravo, P; Zavala, V (edit) *Aprendizaje, cultura y desarrollo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.