

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA**  
**EDUCACIÓN**

**CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS**

**MENCIÓN LENGUAS NATIVAS**



**LA LECTURA COMPRENSIVA DE FÁBULAS ANDINAS**  
**COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA**  
**COMPETENCIA PRAGMÁTICA DEL AYMARA COMO**  
**L2**

**Tesis de grado presentada para la obtención del Grado de Licenciatura**

**POR: YHOVANA KAREN CHURA CUSSI**

**TUTOR: DR. TEÓFILO LAIME AJACOPA**

**LA PAZ – BOLIVIA**  
**Mayo, 2017**

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS**

Tesis de Grado:

**LA LECTURA COMPRESIVA DE FÁBULAS ANDINAS COMO  
ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA  
PRAGMÁTICA DEL AYMARA COMO L2**

Presentado por: Univ. YHOVANA KAREN CHURA CUSSI

Para optar el grado académico de **Licenciada en Lingüística e Idiomas**  
**Mención Lenguas Nativas**

Nota numeral:.....

Nota literal:.....

Ha sido.....

**Director de Carrera:** .....

Lic. Orlando Montaña Molina

**Tutor:** .....

Dr. Teófilo Laime Ajacopa

**Tribunal:**

.....

Mg. Sc. Silvestre Mamani Mamani

**Tribunal:**

.....

Lic. Mery Chambi Coaquira

La Paz, 22 de mayo de 2017.

A la abuela Gerónima, a mis padres,  
hermanos y amigos que me apoyaron  
durante el transcurso de los estudios  
universitarios.

## **AGRADECIMIENTOS**

Primeramente agradecer a Dios por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi carrera, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad, y por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias y sobretodo bendiciones.

De la misma manera, agradezco a mis padres, Javier y Victoria, por apoyarme en todo momento y por haberme dado la oportunidad de una excelente educación; y a mis dos hermanos, Milton y Alex, por llenarme de alegrías con su buen humor.

Por otro lado, extender un agradecimiento especial al Dr. Teófilo Laime por su paciencia y su gran apoyo durante el proceso de toda la investigación; asimismo, a los docentes de la carrera de Lingüística e Idiomas por su contribución académica a lo largo de la carrera universitaria, no solo en el campo de la sociolingüística y la lingüística aplicada sino también en el área de lenguas nativas aymara y quechua.

Yhovana Karen Chura Cussi

## ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>3</b>
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Formulación de la pregunta de investigación.....	4
1.3 Objetivos de la investigación .....	5
1.3.1. Objetivo general .....	5
1.3.2. Objetivos específicos .....	5
1.4. Hipótesis.....	6
1.5 Justificación.....	7
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>11</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
2.1. La comprensión lectora .....	11
2.1.1 Pilares de la comprensión lectora.....	14
2.1.2 Procesos de comprensión lectora .....	18
2.1.3 Factores condicionantes de la comprensión lectora.....	21
2.2. Comprensión lectora en segunda lengua (L2).....	27
2.2.1 La competencia pragmática en la comprensión lectora en L2 .....	28
2.2.2 La modalidad pragmática en la comprensión lectora en L2 .....	33
2.2.3 Modelo para la comprensión lectora en L2.....	35
2.2.4 Diferencia entre competencia pragmática, modalidad pragmática y modalidad epistémica.....	37
2.2.5 Contexto lingüístico cultural aymara .....	39
2.2.6 Características principales de la lengua aymara.....	41
2.2.7 El aymara entre las lenguas vigentes del Awya Yala .....	43
2.3. Estrategias educativas.....	44
2.3.1 Tipos de estrategias educativas .....	46

2.3.2	Estrategias didácticas .....	49
2.4	La fábula.....	52
2.4.1	Elementos de la fábula .....	54
2.4.2	Propiedades discursivas de la fábula.....	55
2.4.3	La fábula y la educación .....	57
2.4.4	Amplitud temática de las fábulas .....	60
2.4.5	Posibles actividades con fábulas .....	60

**CAPÍTULO III..... 63**

**METODOLOGÍA ..... 63**

3.1	Tipo de investigación .....	63
3.2	Método de Investigación .....	65
3.3.	Técnicas e Instrumentos de recolección de datos .....	66
3.3.1.	Encuesta .....	66
3.3.2.	Test de evaluación.....	67
3.3.3.	Validez del test de evaluación.....	68
3.3.4.	Confiabilidad del test de evaluación .....	70
3.4.	Pilotaje.....	70
3.4.1.	Análisis de la prueba piloto.....	71
3.5.	Técnicas de análisis de los datos .....	73
3.6.	Población .....	74
3.7.	Muestreo por conglomerado.....	74

**CAPITULO IV ..... 76**

**RESULTADOS..... 76**

4.1	Resultados del cuestionario para advertir el grado de relación con el aymara como L2 .....	76
4.1.1	Género .....	76
4.1.2	Área de procedencia.....	77

4.1.3	¿Cuál es su lengua materna? .....	78
4.1.4	¿Usted entiende cuando le hablan en un idioma nativo? .....	79
4.1.5	¿Qué idioma nativo entiende?.....	80
4.1.6	¿A usted, le gusta leer textos escritos en un idioma nativo?.....	81
4.1.7	¿Qué tipo de texto le gustaría leer en lengua nativa?.....	82
4.1.8	En una escala del 1 al 5, cuando lee un texto en aymara, lo comprende?.....	83
4.1.9	Cuando lee en lengua aymara, ¿cuáles son sus dificultades?.....	84
4.2	Resultados de la prueba de lectura de comprensión (Pretest) .....	86
4.3	Implementación de la estrategia de lectura de fábulas para el desarrollo de la competencia pragmática.....	88
4.4	Resultados de la prueba de lectura de comprensión (Postest).....	89
4.5.	Resultados de la prueba de lectura por indicadores .....	92
4.6	Resultados del instrumento para medir el uso de la Competencia pragmática ...	106
4.6.1	Modalidad pragmática discursiva .....	106
4.6.2	Modalidad pragmática actitudinal.....	107
4.7	Verificación de hipótesis .....	109
4.7.1	Diferencia estadística del nivel de comprensión lectora del aymara como L2 de los estudiantes del grupo experimental, antes y después de la aplicación la lectura de fábulas andinas .....	111
4.7.2	Diferencia estadística del nivel de comprensión lectora del aymara como L2 lectoescritura entre los grupos experimental y control luego de la aplicación de las fábulas andinas.....	112
<b>CAPÍTULO V.....</b>		<b>115</b>
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>		<b>115</b>
5.1	Conclusiones .....	115
5.2	Recomendaciones .....	117
<b>REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA .....</b>		<b>120</b>
<b>Anexos .....</b>		<b>126</b>

## Índice de cuadros, tablas y gráficos

### Cuadros

	<b>Pag.</b>
Cuadro Nro. 1 Operacionalización.....	6
Cuadro Nro. 2 Contexto lingüístico del aymara.....	39
Cuadro Nro. 3 Características lingüísticas del aymara.....	41
Cuadro Nro. 4 Ilustración de preguntas.....	68
Cuadro Nro. 5 Listado de Unidades Educativas.....	74
Cuadro Nro. 6 Ilustración de preguntas en aymara.....	104

### Tablas

Tabla N° 1: Resultados del Pre Test.....	86
Tabla N° 2: Resultados del Post Test.....	90
Tabla N° 3: Media aritmética...del Grupo Experimental.....	111
Tabla N° 4: Estadístico “t”, del Grupo Experimental.....	111
Tabla N° 5: Media aritmética, Pos test, para los grupos Experimental y Control.....	113
Tabla N° 6: Estadístico “t”, de los grupos Experimental y Control en el Pos test.....	113

### Gráficos

Gráfico N° 1: Género.....	76
Gráfico N° 2: Procedencia.....	77
Gráfico N° 3: Lengua que consideran materna.....	78
Gráfico N° 4: Entiende cuándo le hablan en un idioma nativo.....	79
Gráfico N° 5: Idioma nativo que entiende.....	80
Gráfico N° 6: Le gusta leer escritos en idioma nativo.....	81
Gráfico N° 7: Tipo de texto que le gusta leer en lengua nativa.....	82
Gráfico N° 8: Cuanto comprende cuando lee un texto en aymara.....	83
Gráfico N° 9: Dificultades cuando lee en aymara.....	85
Gráfico N° 10: Resultado de lectura comprensiva en el pre test, por grupos.....	87

Gráfico N° 11: Nivel de lectura comprensiva en el pre test, por grupos.....	88
Gráfico N° 12: Nivel de lectura comprensiva en el pre y postest, por grupos.....	91
Gráfico N° 13: Al Zorro era muy trabajador y quería sembrar la tierra sin ayuda.....	93
Gráfico N° 14: El Quirquincho repartirá los productos por igual con el Zorro.....	95
Gráfico N° 15: Después de pensar, lo primero que decidió sembrar el Quirquincho.....	97
Gráfico N° 16: Cuando el tiempo del reparto llegó, la primera vez, el Zorro.....	98
Gráfico N° 17: ¿Por qué el Zorro se quedó con solo hojas y raíces?.....	100
Gráfico N° 18: ¿Qué nos enseña esta fábula?.....	102
Gráfico N° 19: ¿Qué otro mensaje darías tu tras leer esta fábula?.....	103
Gráfico N° 20: Completar la conversación.....	105
Gráfico N° 21: Modalidad pragmática discursiva.....	106
Gráfico N° 22: Modalidad pragmática actitudinal.....	108

## Desglose de abreviaturas y símbolos

ASEA	Asociación Educativa Adventista.
DS	Decreto Supremo
INE	Instituto Nacional de Estadística.
Ibid.	Idéntico / Igualmente
L2	Segunda Lengua / Lengua Extranjera.
LE	Lengua Extranjera.
L1	Primera Lengua / Lengua Materna.
LEASEP	Ley de Educación “Avelino Siniañi y Elizardo Pérez”
MBO	Misión Boliviana Occidental.
ME	Ministerio de Educación.
Op. Cit.	Obra Citada
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos.
SOV	Sujeto, Objeto, Verbo
U.E.	Unidad Educativa.
U.E.A.F.T.	Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo.

## Resumen

El presente trabajo de investigación se formula y especifica en el área de la pragmática lingüística. *“La lectura comprensiva de fábulas andinas como estrategia para desarrollar la competencia pragmática del aymara como L2”* tiene como objetivo *“analizar a través de la lectura comprensiva de fábulas andinas, la competencia pragmática que se desarrolla en estudiantes del aymara como L2 del 4to. de secundaria de la Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo de la ciudad de El Alto”*. Así, la tesis se centra en el campo de la comprensión lectora y la pragmática de la lengua aymara.

En esta línea, el marco teórico trata de las teorías de comprensión lectora y de la pragmática con un enfoque lingüístico. Consecutivamente, se realiza una reflexión sobre las características de la lengua aymara tanto desde lo lingüístico como desde lo cultural; además de la descripción breve de los materiales literarios como las fábulas. De tal manera, la revisión teórica resulta adecuada para el análisis de los datos.

En cuanto al marco metodológico, se ha trabajado bajo el enfoque cuantitativo de tipo explicativo. La técnica utilizada es el test de evaluación (entre otros) y la población con la cual se trabajó es un grupo de estudiantes de 4to. de secundaria, que comprenden a un determinado nivel la lengua aymara.

Respecto al trabajo de campo, se diseñó un material de lectura de fábulas de tradición oral aymara, mismo que fue aplicado a los estudiantes y luego fue evaluado con un test de comprensión lectora. En relación al análisis de resultados, se realiza una comparación entre el grupo experimental y el de control, cuyos datos fueron ilustrados en la redacción de la tesis con ayuda de gráficos cuantitativos, análisis que condujo a alcanzar la formulación de las conclusiones.

## Summary

The present research work is formulated and specified in the area of linguistic pragmatics. "Comprehensive reading of Andean fables as a strategy to develop pragmatic competence Aymara as a second language" aims to "analyze through the comprehensive reading of Andean fables, the pragmatic competition that develops in students of Aymara as L2 from the 4<sup>th</sup> grade of high school of the Franz Tamayo Adventist School of El Alto city ". Thus, the thesis focuses on the field of reading comprehension and pragmatics of the Aymara language.

In this line, the theoretical framework deals with theories of reading comprehension and pragmatics with a linguistic approach. Consequently, a reflection is made on the characteristics of the Aymara language, linguistically and culturally; as well as the brief description of literary materials such as fables. Hence, the theoretical review is adequate for the analysis of the collected data.

As for the methodological framework, it has been worked under the quantitative approach of explanatory type. The technique used is the test of evaluation (among others) and the population which it has been worked with is a group of high school 4<sup>th</sup> grade students that comprehend the Aymara language in a certain level.

Regarding the field work, a fable reading material of Aymara oral tradition was designed, which was applied to the students and then evaluated with a reading comprehension test. In relation to the analysis of results, a comparison is made between the experimental and control groups, collected data were illustrated in the writing of the thesis with the help of quantitative charts, an analysis that led to the formulation of the conclusions.

## INTRODUCCIÓN

En Bolivia, la propuesta de implementar una educación intercultural, junto a la intraculturalidad y el plurilingüismo, han sido asumidos por el Estado, primero como política pública y luego como preceptos constitucionales, siendo consagrados en la Constitución Política del Estado del 2009; posteriormente, estos mandatos fueron ratificados mediante la Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (Ley N° 070 de 20 de diciembre de 2010).

En este marco, la enseñanza-aprendizaje del aymara como segunda lengua, adquiere importancia, particularmente en las áreas urbanas del Altiplano del departamento de La Paz, donde los estudiantes han adoptado como su lengua materna el castellano, tal es el caso de la ciudad de El Alto, considerada, además, como cuna del idioma aymara.

Se aprecia en la actualidad que muchas Unidades Educativas, ya sean públicas o privadas, incluyeron la asignatura del idioma aymara como segunda lengua en sus mallas curriculares. Considerando que el aprendizaje de una segunda lengua implica desarrollar ciertas habilidades o competencias (hablar, escuchar, leer y escribir) en el estudiante, se sostiene que es importante que estas competencias deban ser desarrolladas efectivamente para una mejor adquisición de la lengua aymara.

En este sentido el presente estudio se centra en el desarrollo de la lectura de comprensión, y más específicamente en el uso de las modalidades pragmáticas, modalidades que se presentan en materiales literarios tales como la fábula.

En el presente se aborda, específicamente, la asimilación que tienen los estudiantes después de realizar una lectura de materiales literarios en aymara, es decir, su competencia en la comprensión lectora del idioma que están aprendiendo como

segunda lengua, en el colegio; además de su repercusión en el uso de las modalidades pragmáticas que se presentan en esos textos. Por lo cual, la investigación es relevante como un apoyo en el campo de la enseñanza del aymara como segunda lengua, de la cual existen estudios, pero no estudios específicos enmarcados a las competencias a nivel pragmático.

La pragmática es un área de la lingüística que estudia el uso de la lengua de acuerdo al contexto. La pragmática estudia el significado de las palabras que se usan en actos de comunicación. Por tanto, estudia las intenciones del hablante, cómo el hablante expresa sus intenciones, y cómo dichas intenciones son entendidas por el oyente. El significado completo de un enunciado está constituido por lo que el hablante quiere comunicar explícita e implícitamente (Romero, 2012: 27).

Por otra parte, la modalidad pragmática se encarga de las expresiones de la L2 (segunda lengua) en las situaciones habituales de uso de los códigos (relaciones entre los signos y sus situaciones de uso), como las fórmulas de identificación, nacionalidad, profesión, las fórmulas de saludo y reconocimiento, las de cortesía, las peticiones, etc. (Zurita, 1997: 68).

Siendo que nuestro estudio pretende determinar y explicar el resultado de la incorporación de materiales literarios (como la fábula) en los estudiantes del colegio, consideramos que el presente se enmarca en la investigación de tipo descriptivo - explicativo y con diseño cuasi experimental contando con un grupo de control y uno experimental.

Consecuentemente, en el siguiente capítulo se delimita la problemática, continuado de una formulación en (forma de pregunta) del problema; seguidamente, se teorizan conceptos que se enmarcan dentro del mismo, por último, se define la metodología que nos ayudará a llegar a los objetivos ya planteados.

## CAPÍTULO I

### 1.1 Planteamiento del problema

Actualmente, se observa un claro crecimiento en la enseñanza de lenguas nativas en zonas como la ciudad de El Alto; sin embargo, el problema radica en que aún no se conocen las metodologías de enseñanza del aymara como segunda lengua, ni los resultados y nivel que se adquiere después de haber sido expuestos a tal o cual estrategia o formas de enseñanza, y muy poco se ha abordado en cuanto a habilidades o competencias comunicativas.

Considerando que el aprendizaje de una segunda lengua implica desarrollar ciertas habilidades o competencias (hablar, escuchar, leer y escribir), resulta importante que las mismas deben ser desarrolladas efectivamente para una mejor adquisición de la lengua meta. Asimismo, dentro de las cuatro habilidades comunicativas, ya mencionadas, se encuentra la habilidad de la lectura y la lectura comprensiva, esta última es muy importante para el desarrollo de ciertas otras competencias tales como la competencia pragmática.

La pragmática ha sido estudiada, en el contexto de adquisición de segunda lengua, con el fin de descubrir la forma en que los aprendices, en diferentes niveles de habilidad lingüística, entienden y manejan una situación en la lengua meta; y también, cómo ellos pueden codificar sus intenciones y actitudes (Koike et al., 2003: 42).

En Bolivia, si bien existen estudios sobre la enseñanza del aymara como segunda lengua (L2), se carece de investigaciones con relación a la pragmática de esta lengua. La mayoría de las investigaciones de pragmática de segunda lengua, provienen del exterior, y éstas se han enfocado en la forma en que los estudiantes de diferentes niveles usan la lengua en actos de habla variados, por consiguiente, se ha hecho énfasis en el uso más

que en la adquisición de esta competencia (Kasper & Rose, 2002). Igualmente, las investigaciones de pragmática de L2 se han orientado en la comprensión y producción de significado pragmático en la interacción de situaciones diversas, y en aspectos pragmáticos de la producción escrita en L2 o LE (Kasper & Rose, 2002: 120).

Por ello, resulta fundamental experimentar estrategias pedagógicas que permitan desarrollar la competencia pragmática del aymara como L2, en estudiantes del nivel secundario. En el presente trabajo de investigación, se estima que la lectura de comprensión de fábulas andinas, puede constituirse en una herramienta que posibilite el desarrollo de la competencia pragmática, que es un componente de la competencia comunicativa.

Para que un hablante sea competente en una lengua, no sólo debe tener el conocimiento lingüístico, sino que, además, debe entender las normas, valores y estructuras sociales de la comunidad de habla. Al aplicar estos conceptos al campo de adquisición de segunda lengua (L2), se observa que la enseñanza de pragmática de L2 es fundamental para ayudar a que el estudiante establezca las similitudes y diferencias entre las normas, valores y estructuras sociales de su L1 y las de la lengua en estudio (Romero, 2012: 35).

## **1.2 Formulación de la pregunta de investigación**

Considerando los argumentos expuestos, el problema de investigación se formula a través de la siguiente interrogante:

¿Cómo la lectura de comprensión de fábulas andinas permite desarrollar la competencia pragmática del aymara como L2, en estudiantes del 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo de la ciudad de El Alto?

Tras realizar una delimitación y descripción del fenómeno a investigar, se formulan las siguientes preguntas complementarias de investigación:

- ¿De qué manera se pueden adaptar y utilizar las fábulas andinas, como herramientas para promover la competencia pragmática?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora del aymara como L2 que tienen los estudiantes de 4to. de secundaria de la U.E.A.F.T.?
- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la competencia pragmática del aymara como L2, que se pueden evidenciar a partir de la comprensión lectora de fábulas andinas?
- ¿Qué efecto discursivo y actitudinal genera el uso de la modalidad pragmática en los estudiantes, después de la lectura comprensiva de las fábulas andinas?

### **1.3 Objetivos de la investigación**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Analizar, a través de la lectura de comprensión de fábulas andinas, la competencia pragmática que se desarrolla en estudiantes del aymara como L2 del 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo de la ciudad de El Alto.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Describir las características que los estudiantes del aymara como L2 tienen en común para desarrollar un material de lectura que vaya de acuerdo con las particularidades de lectura que ellos tienen según su conocimiento del idioma.
- Determinar la competencia pragmática que se desarrolla en los estudiantes de aymara como L2, después de haber realizado una lectura de comprensión de materiales de lectura como las fábulas con modales epistémicos.
- Analizar el uso de la modalidad pragmática, como efecto discursivo y actitudinal, en los estudiantes después de la lectura comprensiva de las fábulas andinas.1.4

## 1.4. Hipótesis

La lectura comprensiva de fábulas andinas desarrolla la competencia pragmática del aymara como L2, mediante el uso de modales epistémicos, en estudiantes del 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo de la ciudad de El Alto.

### 1.4.1 Variables

En la hipótesis planteada se pueden distinguir dos variables:

- **Variable independiente:** Lectura comprensiva de las fabulas andinas.
- **Variable dependiente:** Competencia pragmática del aymara como L2.

### 1.4.2 Operacionalización de Variables

**Cuadro Nro. 1 Operacionalización**

<b>Variable independiente</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Indicadores</b>
Lectura comprensiva de fábulas andinas	La lectura de textos literarios en aymara, con moralejas o enseñanzas, como materiales de enseñanza en la comprensión lectora.	La lectura de fabulas hecha por estudiantes de cuarto de secundaria, del Colegio Adventista Franz Tamayo.	- La comprensión de fábula en la ilustración - La comprensión de la fábula en el texto - La comprensión de la fábula en el mensaje final.
<b>Variable dependiente</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Indicadores</b>
Competencia pragmática del aymara como L2	Uso de las expresiones de modalidad o modales epistémicos, y su efecto en los lectores.	Análisis del uso de la modalidad pragmática hecha por los estudiantes del cuarto de secundaria de la U.E.A.F.T.	La clasificación de los textos según las modalidades pragmáticas: - Declarativas - Imperativas - Exclamativas - Interrogativas

Fuente: elaboración propia.

## **1.5 Justificación**

Según la Ley educativa vigente (Ley N° 070), uno de los fines de la educación boliviana es “Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural (Art. 5, Ley 070); asimismo, sobre el uso de la lengua, la misma Ley señala en su Art. 7, que en poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, debe adoptarse el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.

Además, el Art. 10 de la Ley 070, establece que la Educación Regular, tiene como objetivos, entre otros, “Lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idiomas indígena originarios, castellano y un extranjero”.

Complementariamente, el Currículo del Subsistema de Educación Regular, establece que dentro de los objetivos del nivel de educación secundaria comunitaria productiva, está “Consolidar el manejo de las lenguas originaria, castellana, una extranjera y los lenguajes, incorporando las lógicas de estructuración y organización del pensamiento, para generar procesos productivos pertinentes a la transformación de la matriz productiva y al desarrollo de las ciencias y artes” (Ministerio de Educación, 2012).

Como se observa, la nueva visión de la educación boliviana, promueve el desarrollo de un sistema educativo de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, para todo el Subsistema de Educación Regular, por lo que la enseñanza-aprendizaje de la lengua originaria, resulta fundamental, como instrumento de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos, como lo establece la propia Ley de la Educación.

En este sentido, el desafío actual que tiene el Estado, la sociedad boliviana y el sistema educativo en particular, es la concreción o la puesta en práctica de estos

preceptos educativos y, de manera específica, el aprendizaje de la lengua originaria. Dicha concreción, en las unidades educativas, pasa necesariamente por la construcción de métodos, estrategias y didácticas que se puedan implementar en las aulas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el presente trabajo de investigación se propone coadyuvar a la enseñanza-aprendizaje de la lengua aymara, en los estudiantes del 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo de la ciudad de El Alto. Concretamente, se pretende promover el desarrollo de la competencia pragmática del aymara como L2, a través de la lectura comprensiva de fábulas andinas.

Se debe ponderar que la competencia pragmática es la habilidad que el estudiante tiene para entender y realizar acciones comunicativas en un contexto de segunda lengua. Estas acciones comunicativas incluyen actos de habla como solicitudes, quejas, disculpas, o rechazos, y también la participación dinámica en una conversación, el involucrarse en diferentes tipos de discurso, oral o escrito, y mantener la interacción en eventos complejos (Félix-Brasdefer, 2008).

Sin embargo, como no existe un modelo único en la enseñanza de pragmática para alcanzar los mejores resultados en cuanto a la adquisición de esta competencia, el presente estudio asume que el uso de modalidades pragmáticas presentes en los materiales literarios como las fábulas andinas, pueden constituirse en herramientas que permitan un mayor desarrollo de las competencias pragmáticas del aymara como L2.

Específicamente, hablando de modalidad pragmática, siendo que la misma se refiere a la intención y actitud del hablante al emitir un determinado mensaje; se señala que la literatura de tradición oral en aymara, presenta gran riqueza pragmática (Laime, 2005: 25). Es decir, que las leyendas, los cuentos, las fábulas (y muchos otros, como los dichos y canciones) tienen un mensaje ya sea implícito o explícito. Por ejemplo, la fábula en aymara que habla del zorro “astuto” y la perdiz, presenta un mensaje o un consejo de manera implícita (no expuesta) para los que la leen o escuchan, el cual concretamente es: “no debemos ser malos con la gente y si hacemos mal a alguien nos

hacemos mal a nosotros mismos”. Entonces, se percibe una modalidad pragmática dentro del mensaje implícito de la fábula, la cual puede o no tener algún tipo de efecto en el receptor; es decir, el receptor de la fábula puede o no poner en práctica el mensaje de la misma. Partiendo desde este punto de vista, se considera que la competencia pragmática, es de vital importancia en el aprendizaje de una segunda lengua, y mucho más en una lengua nativa, como el aymara, ya que la misma tiene muchos conocimientos y saberes ancestrales.

Por otro lado, toda investigación comienza por delimitar el fenómeno que va a estudiar. Este estudio se encuentra en el marco de la enseñanza del aymara como segunda lengua y las competencias. Pero más específicamente en el área de comprensión lectora y los efectos que la incorporación de materiales literarios como las fábulas tienen en el uso de la modalidad pragmática en la lectura de comprensión de estudiantes del 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo, quienes tienen la asignatura de aymara como segunda lengua dentro de su malla curricular.

Por tal motivo, se considera de vital importancia, para el fortalecimiento del aymara como lengua nativa en el Estado Plurinacional de Bolivia, abordar el tema de lectura de comprensión y el desarrollo de la competencia pragmática mediante el uso de las modalidades pragmáticas, siendo que cuando se aprende una lengua, cualquiera que sea, se aprende cultura y se desarrollan competencias lingüísticas que ayudan, al que las aprende, a poder comunicarse en diferentes situaciones sociales o laborales, ya sea en el área urbana o rural, lo cual no tendría éxito si no se atiende el tema de la enseñanza del aymara como segunda lengua.

Lo anterior se justifica por el hecho de que la competencia pragmática de L2 es la habilidad que el estudiante tiene para entender y realizar acciones comunicativas en la lengua meta. La comunicación en segunda lengua, en este caso en aymara, requiere, además del conocimiento lingüístico, el conocimiento de las normas socioculturales. Por

consiguiente, la competencia comunicativa requiere saber usar los recursos lingüísticos de la lengua meta en un contexto particular. Para lograr este objetivo es necesario desarrollar la competencia pragmática de los estudiantes mediante actividades que activen y estimulen su conciencia pragmática, y que les permitan notar y entender las normas de interacción de la lengua meta y su relación con el contexto.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. La comprensión lectora**

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios del siglo XX, educadores, pedagogos y psicólogos han tenido en cuenta su importancia y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector, quien fuere, comprende un texto. Hacia la mitad de este siglo, cierto número de especialistas en la lectura consideró que la comprensión era resultado directo de la descodificación y, si bien este concepto ha cambiado bastante en los últimos años, esto no siempre se ha reflejado en los procedimientos de evaluación.

Frente a lo establecido por concepciones teóricas de carácter restrictivo, la comprensión lectora es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general (Pérez, 2005: 122). Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que, en los últimos años, ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas.

Hoy en día, se sostiene que el conocimiento se almacena en «estructuras de conocimiento», y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento (Braslavsky 2005: 189). El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora.

Por tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone, pues, que –a todos los niveles– existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto.

La comprensión también es considerada como un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente, como inconsciente de diversas estrategias. En primer lugar, la comprensión implica el uso de estrategias de razonamiento:

- El lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente.
- El lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento, y los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas, semánticas e información social.
- Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto. (Pérez, 2005: 122)

En segundo lugar, otro tipo de estrategias utilizadas en la comprensión lectora son aquellas a través de las cuales los lectores monitorizan o auto-controlan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto (Johston, 1999: 56).

Finalmente, hay que subrayar la importancia que la investigación concede al conocimiento o la experiencia previos (*background knowledge*) del lector cuando se

habla de comprensión lectora. Se sostiene que cuánto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura y, por tanto, su capacidad para construir modelos adecuados del significado del texto (Puente 1991: 78).

Así, se llega a definir la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

Actualmente, la posición más secundada es concebir la comprensión lectora como un conjunto de sub-habilidades (p.e., García Madruga, Gómez y Carriedo, 2003). La complejidad del proceso es tal que es difícil sostener que una única habilidad sea responsable de la comprensión. Oakhill y Cain (2004) (citado en: González Trujillo, 2005: 13). Identifican tres fases principales para alcanzar una representación coherente e integrada del contenido de un texto, fases que probablemente se producen mediante un procesamiento en paralelo. Así, el lector ha de:

- a) Derivar e integrar los significados de las palabras, las oraciones y los párrafos
- b) Identificar las ideas principales del texto
- c) Elaborar inferencias para cubrir los huecos de la información implícita en el texto

Por lo tanto, se aplican los tres momentos de la lectura comprensiva, entonces se empieza con una idea clara de lo que se quiere lograr a través de la lectura, es decir, que cuando el lector se enfrente a un texto pueda tener estrategia y pueda desplegar sus habilidades. Esto nos ayuda a tener un parámetro por el cual podremos trazarnos una

meta y un punto de partida para la enseñanza de la lectura comprensiva del aymara como L2.

### **2.1.1 Pilares de la comprensión lectora**

Siguiendo a Snow (2001), se define comprensión lectora como “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito” (Citado en: González Trujillo, 2005: 14-19). El hecho de utilizar palabras como extraer y construir enfatiza la importancia y, a su vez, la insuficiencia del texto en la comprensión lectora. Según Snow tres elementos articulan este proceso:

- El lector, que es el agente de la comprensión, y bajo el que se incluyen las capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias que un individuo aporta al acto de la lectura.
- El texto que ha de ser comprendido. Engloba cualquier texto impreso o electrónico, con su particular idiosincrasia acerca de estructura, contenido explícito e implícito.
- La actividad en la que está inserta la comprensión, que abarca objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura.

Estas tres extensas áreas de variabilidad ocurren dentro de un contexto sociocultural que mantiene una relación de influencia recíproca con las mismas.

Profundizando más en el proceso de comprensión lectora, se cuenta además con “micro-períodos” donde lector, texto y actividad se interrelacionan de un modo cambiante a lo largo de la pre-lectura, la lectura en sí y la post-lectura. Esta alusión a los micro-períodos es importante para diferenciar entre aquello que el lector aporta a la lectura y lo que extrae de ella. Así, el lector llega a la fase de pre-lectura con un bagaje propio, que incluye capacidades cognitivas, motivacionales, lingüísticas y no lingüísticas, junto a un

nivel de fluidez. Durante los períodos de lectura y post-lectura, algunos de estos factores pueden verse modificados (Puente 1991: 78).

El proceso de comprensión lectora cuenta asimismo con un aspecto de macrodesarrollo. Éste contempla los cambios producidos en el lector a medida que madura y se desarrolla cognitivamente, incrementa su experiencia con textos más complejos y se beneficia de la instrucción lectora (Galdames 2005: 110).

Este modo de entender la comprensión lectora no es absolutamente innovador. Investigadores precedentes han utilizado estos elementos para definirla. El grado de similitud es considerable, mientras que son sólo matices los que diferencian las distintas aproximaciones. En suma, tres son los principales componentes de la comprensión lectora: lector, texto y actividad. Examinemos con más profundidad cada uno de ellos.

#### **2.1.1.1 El lector**

Se asume que el lector debe enfrentarse a la comprensión con un cúmulo de capacidades y habilidades. Entre éstas están capacidades cognitivas como la atención, la memoria, la habilidad de análisis crítico o la habilidad para elaborar inferencias. Es necesario además un grado de motivación; esto es, un propósito para la lectura, un interés por el contenido que se lee y la confianza en uno mismo. Del mismo modo, el lector ha de acercarse a la lectura con varios tipos de conocimiento, entre ellos, el vocabulario (González Trujillo, 2005: 14,15).

Las capacidades cognitivas, el grado de motivación y el conocimiento básico necesario para la comprensión lectora se verán en gran medida influidos por el texto y la actividad en la que se inserta la lectura. Asimismo, estas dimensiones que el lector aporta a la lectura se modificarán a medida que ésta transcurre. Por ejemplo, el dominio del vocabulario puede incrementarse, o la motivación puede adquirir tintes positivos o negativos dependiendo del éxito o fracaso en la comprensión, o de la afinidad del lector por el tema.

Más aún, la instrucción por sí misma supone un cauce de cambios en el conocimiento y las capacidades del lector. No se trata exclusivamente de conseguir la comprensión de un texto concreto, sino de fomentar la auto-regulación del lector, de la enseñanza de diferentes estrategias que impulsen la comprensión lectora y hagan del lector principiante un lector independiente.

### **2.1.1.2 El texto**

Las características del texto tienen una influencia decisiva en la comprensión. No basta simplemente con extraer el significado, el lector construye diferentes representaciones durante la lectura que inciden en la comprensión. Tales representaciones incluyen, según González Trujillo:

- La estructura superficial del texto o, lo que es lo mismo, el significado literal de las oraciones que lo conforman
- El texto base, esto es, las ideas que recogen el significado
- Los modelos mentales contenidos en el texto (González, 2005: 16,17)

La dificultad o facilidad de un texto no depende exclusivamente de las características inherentes al mismo. La relación entre el texto y los conocimientos y habilidades del lector, así como la actividad en la que éste está implicado desempeñan un papel importante a la hora de determinar su complejidad.

Factores como el contenido interactúan con el conocimiento y la amplitud de vocabulario que el lector tenga en ese ámbito, la estructura sintáctica, el estilo del discurso o género en que esté escrito el texto modulan la dificultad para la comprensión. Del mismo modo, la proliferación de textos electrónicos y textos multimedia añade nuevas variables y un rango más amplio de habilidades necesarias para la comprensión. Así, los vínculos o la naturaleza no lineal de los hipertextos van más allá de la estructura clásica de los textos convencionales.

### **2.1.1.3 La actividad**

La lectura siempre tiene un fin, un propósito, no ocurre en el vacío. Es aquí donde se ubica esta dimensión de la lectura, la actividad. El objetivo del lector, previo a la lectura, puede estar externamente impuesto (p.e., hacer los deberes de clase) o ser internamente generado (p.e., disfrutar de una novela). Este propósito está influido por variables motivacionales, como son el interés y el conocimiento previo (González Trujillo, 2005: 14-19).

El objetivo final de la lectura puede variar a lo largo de su devenir. Es posible que el lector encuentre nuevas preguntas acerca del tema sobre el que está leyendo, preguntas que pueden dejar incompleta la comprensión del texto. O tal vez se genere un conflicto entre los motivos externamente impuestos para la lectura y la motivación intrínseca, que provoque la no puesta en marcha de todos los recursos para la comprensión (Galdames 2005: 112).

En suma, el propósito es el hilo conductor de la lectura. Más allá de la descodificación, el lector ha de procesar el texto a un nivel superior lingüística y semánticamente, regulando el proceso de comprensión. Cada uno de estos procesos tiene una importancia distinta dependiendo del tipo de lectura. Así, la lectura que pretende captar la esencia del texto posee una naturaleza diferente de aquella cuyo fin es el estudio del tema.

Toda consecuencia de la actividad lectora tiene además una repercusión a largo plazo como es el incremento de la experiencia con la que el lector se enfrenta a su próxima lectura sea cual fuere el fin de la misma.

### **2.1.2 Procesos de comprensión lectora**

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura (Langer, 1995).

Son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Aquí se señalan los de Alliende y Condemartín (1986) que, a su vez, se basan en la taxonomía de Barret (Citado en: Molina García, 1998):

#### **a) Comprensión literal**

El primer nivel es el de la *comprensión literal*. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar la localización, la identificación de elementos, los detalles como nombres, personajes, tiempo, las ideas principales y secundarias, las relaciones causa-efecto, y los rasgos de los personajes (Pérez, 2005: 123).

#### **b) Reorganización de la información**

El segundo nivel se corresponde con la *reorganización de la información*, esto es, una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificar (categorizar personas, objetos, lugares, etc.) bosquejar (reproducir de manera

esquemática el texto), resumir (condensar el texto) y sintetizar (refundir diversas ideas, hechos, etc.) (Molina García, 1998: 208).

Por lo tanto, estos dos niveles permiten tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta. Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él. Hay que identificar los elementos esenciales de un mensaje: personajes, tiempo y escenario.

### **c) Comprensión inferencial**

El tercer nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Es el nivel de la *comprensión inferencial* en la que el lector puede adicionar detalles, inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal, la determinación del orden de las ideas secundarias, si ellas no se muestran ordenadas en el texto, y la deducción de los rasgos de los personajes o características que no se mencionan en el texto (Molina García, 1998: 209).

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.

#### **d) Lectura crítica o juicio valorativo**

El cuarto nivel corresponde a la *lectura crítica o juicio valorativo* del lector, y conlleva un: juicio sobre la realidad, juicio sobre la fantasía y juicio de valores (Molina García, 1998: 209).

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

#### **e) Apreciación lectora**

En el quinto nivel, se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Éste es el *nivel de la apreciación lectora*. En él, el lector realiza: Inferencias sobre relaciones lógicas (motivos, posibilidades, causas psicológicas y causas físicas); Inferencias restringidas al texto sobre relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas y relaciones entre los elementos de la oración (Molina García, 1998: 210).

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste y una evaluación crítica, asimismo una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor y el doble sentido. Las características que configuran la base de la obra del autor –el estilo– constituyen la parte esencial de este nivel de comprensión.

Por todo lo anterior, se puede concluir: que en el proceso de comprensión lectora, el lector, pasa por niveles de entendimiento en los cuales se realizan diferentes

actividades de razonamiento tanto de la forma como del fondo del texto. Asimismo, será necesario estimular a los lectores para que pasen por los niveles de comprensión, para lograr rescatar su mejor acepción de los textos de lectura, por lo que, existen ciertos factores que condicionan la comprensión lectora.

### **2.1.3 Factores condicionantes de la comprensión lectora**

La comprensión lectora está condicionada por diversos factores, dentro de los cuales se pueden describir específicamente los siguientes:

#### **a) Lectura e Interés: condiciones del lector**

Si bien en el apartado anterior se expresaron en términos generales las condiciones que se deben tener en cuenta cuando se abordan procesos tan complejos como la lectura, es conveniente hacer algunos énfasis en relación con algunos de tales aspectos, entre éstos, el papel que juega el interés del lector en el proceso de comprensión.

Investigadores como Schank (1979), Berlyne (1974), han abordado el tema, identificando factores que inciden en el interés, tales como la novedad que representa este para el lector en función del conocimiento previo que éste último posee, y lo sorpresivo que resulta el texto, dependiendo de la cantidad de factores inesperados que se manejan en éste tema. No obstante, el tema ha sido abordado por diferentes estudiosos, sin embargo, son los aportes de Kintsch (1980), los que han sido más significativos en esta línea de trabajo (citado en Marciales, 2003:127)

Kintsch (1980) identifica dos tipos de interés basado en el texto, el interés cognitivo y el interés emocional. El interés emocional es creado por eventos que tienen la función de estimular, como la violencia o el sexo. El interés cognitivo es producido por la información que llega a través del texto, y el conocimiento previo del lector, y

está determinado por tres factores: qué tanto conocimiento previo tiene el lector sobre el asunto en cuestión, el grado de incertidumbre o de sorpresa de la información, el grado en que la información puede ser integrada significativamente con otras secciones del texto (citado en Marciales, 2003:128, 129).

En general, después de varios estudios realizados por Marciales (2003), se ha planteado que en lo que respecta al interés cognitivo, que es el que resulta significativo para efectos de este estudio, en el proceso de generación de inferencias desempeña un papel fundamental tanto el conocimiento previo del lector, como la estructura del texto. Este último se refiere específicamente a que el lector pierde el interés cuando el texto nos deja vacíos que llenar.

#### **b) Estrategias de lectura: las herramientas del lector**

Se considera a la estrategia de la lectura como una herramienta porque permite al lector ser partícipe del texto que lee; el lector buscará, como lo señalan diferentes autores, mecanismos que le permitan proseguir con una lectura sin que el mismo le signifique cansancio y/o aburrimiento.

Según Kennedy, Fisher, & Ennis (1991) la habilidad de razonamiento es mejor desarrollada en conjunto con situaciones de aprendizaje que cultiven las iniciativas de los estudiantes. Se busca con esto empoderar a los aprendices con el inalienable derecho de guiar su propio aprendizaje, lo que es fundamental en la perspectiva del pensamiento crítico de éstos estudiosos del tema (citado en Marciales, 2003:130).

El control estratégico y regulación de las propias habilidades es aliado a la iniciativa del estudiante logrando que este desarrolle las habilidades necesarias para guiar su aprendizaje. Esto es lo que en la literatura existente se conoce como Metacognición.

¿Cuáles son las estrategias que un estudiante requiere para llevar a cabo una lectura exitosa de un texto? Al respecto O’Flahavan & Tierney (1991) afirman que éstas varían bajo ciertas condiciones. Las condiciones más frecuentemente citadas por los autores se ubican en tres momentos claves del proceso, *antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.*

Antes de la lectura, un lector hábil definirá el propósito de ésta; esto supone estrategias como hacer una mirada previa del texto, título, subtítulos, gráficos, determinando el tipo de texto o el patrón de organización del mismo, activando conocimiento previo relevante, generando predicciones o preguntas, y utilizando cualquier técnica de reducción de información (toma de notas, organizadores avanzados). (Citado en Marciales, 2003:131-134).

Durante la lectura, construirá una representación mental del texto e intentará asimilar la representación dentro del conocimiento existente. Una exitosa asimilación comprenderá estrategias tales como resumir porciones locales del texto y de éste como un todo, confirmar o rechazar predicciones hechas antes de comprometerse en la lectura, o antes de leer, generar nuevas preguntas y conectar, organizar, y sintetizar ideas.

En la tercera fase, consolidará una representación holística del texto, se asimilará la consolidación dentro del conocimiento existente, y se evaluará la eficacia de su propia ejecución (¿logré el propósito que tenía al leer este texto en particular?). Esto podría incluir otros resúmenes, confirmaciones o predicciones, identificación de confusiones o interpretaciones equivocadas, ensayo de informaciones, otros estudios y más.

Las estrategias comprendidas en cada fase no necesariamente son empleadas exclusivamente en cada una de éstas, sino que pueden ser empleadas en diferentes

momentos, según el lector, de manera que el proceso no se lleva a cabo de una manera lineal, salvo que se esté llevando a cabo de manera guiada.

En general, los autores han encontrado que la metacognición es parte fundamental para la comprensión lectora, y más específicamente, del pensamiento crítico que posee el lector como condición para realizar una lectura de comprensión satisfactoria.

### **c) Tipos de textos: condiciones del texto**

A continuación se hace referencia a los diferentes tipos de textos existentes en versión de diversos autores:

De acuerdo al ordenamiento desarrollado por Mateo (2001: 89), existen dos tipos de textos: expositivos y narrativos; en los primeros se transmiten información nueva y se explican nuevos tópicos, los referentes espaciales y temporales son generales, abundan en conceptualizaciones descriptivas y buscan informar. Los narrativos, por su parte, describen variaciones sobre información ya conocida, los referentes temporales y espaciales son específicos, el lenguaje se encuentra más próximo a aquél usado cotidianamente, se establece una relación temporal entre la secuencia de eventos (causal u orientada a metas) y buscan entretener. Esta diferenciación determina el tipo de procesamiento que tendrá lugar: en el caso de la narración parece ser de tipo descendente en tanto que en la exposición requiere procesamiento de tipo ascendente.

Los anteriores planteamientos se encuentran estrechamente relacionados con los desarrollados que se plantea que más que hablar de tipos de textos habría que hablar de secuencias textuales, cuyas características y denominaciones coinciden en gran medida con los planteamientos anteriores.

Jacobson (s.f.), citado por Santiuste, García, Ayala y Barigüete (1996), propone otra clasificación, según la cual se pueden identificar cuatro tipos de texto: Expresivo: (centrado en el emisor), referencial: (centrado en la realidad), persuasivo: (centrado en el receptor), literario: (centrado en el texto) como textos líricos, épicos, dramáticos, televisivos, cinematográficos.

Cada uno de los tipos de texto posee una estructura que incide en el tipo de representación que el lector hace del texto. Por su parte, el tipo de estructuras de representación que se activan en la lectura está estrechamente relacionado con los conocimientos previos del lector, y es la relación armónica entre éstos últimos y las primeras, lo que va a determinar que tenga lugar una comprensión lectora.

#### **d) Motivación y estrategias de lectura: un inter-juego de factores**

Durante la lectura, son activadas una serie de estrategias en momentos diferentes de la lectura, que eficientemente empleadas por un lector hábil le permitirán llegar a resultados. Una pregunta que surge es la incidencia que puede tener el interés que despierta el texto en el lector, o la relevancia que este le atribuya al mismo, sobre las estrategias que se ponen en juego en el momento de la lectura. ¿Es posible que una baja motivación o un texto poco significativo afecten la naturaleza y variedad de las estrategias generadas por el lector?

Esta pregunta ha sido abordada en relación con el proceso de autorregulación del aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 1994). En teoría, los aprendices en la medida en que se autorregulan, tienen un gran arsenal de estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean en la realización de tareas académicas. Ellos monitorean y, si lo consideran necesario, modifican sus estrategias en respuesta a las demandas de la tarea (Butler & Winne, 1995). La motivación, en los estudios realizados, es reportada como un factor significativo en el proceso de autorregulación del estudiante, así como en la naturaleza de los logros alcanzados por el aprendiz (Marciales, 2003: 132)

Corno: lleva a cabo una distinción interesante en relación con el concepto de motivación y el de volición. De acuerdo con el autor, comprende aquellos procesos que se ponen en juego en el mantenimiento de una intención o meta, hasta que ésta es alcanzada plenamente, mientras que motivación comprende aquellos procesos involucrados en la creación inicial de una intención o meta. Así, los procesos involucrados en el inicio de una tarea son motivacionales, y los que sostienen la intención de llevar a término dicha tarea, son volicionales. (Corno, 1993. Citado en: Marciales, 2003: 133)

Los aportes de Wolters, resultan reveladores respecto a qué estrategias ponen en juego los estudiantes para establecer, mantener o incrementar su voluntad para llevar a término una variedad de tareas académicas, como atender a una conferencia, leer el capítulo de un libro, escribir un artículo, estudiar para un examen. (Wolters, 1998. Citado en: Marciales, 2003: 134).

Se destaca el hecho de que, frente a material con alta dificultad, el estudiante tiende a centrarse en la pregunta en torno a qué puede hacer para aprender dicho material, y no qué podría hacer para llevar a cabo el esfuerzo necesario que requiere el aprender dicho material. De esta manera, se centra en el contenido y sus estrategias se ven reducidas significativamente.

Si bien en tareas relacionadas con lectura no es posible evaluar con exactitud la relevancia que un estudiante va a conceder a un texto, o lo aburrido que éste le va a resultar, sí se puede anticipar que si el texto no resulta difícil, dicho estudiante generaría estrategias tendientes a incrementar su motivación extrínseca, basadas en el deseo de hacerlo bien, así como su volición, haciendo esfuerzos tendientes a encontrar valor al texto, por ejemplo, estableciendo relación entre el material y su experiencia. Lo anterior crea unas condiciones que no son posibles cuando el material es difícil, condiciones que

resultan adecuadas para que el estudiante persista y despliegue aquellas estrategias con que cuenta para llevar a término la tarea.

## **2.2 Comprensión lectora en segunda lengua (L2)**

Consecutivamente nos adentramos de manera más específica a la comprensión lectora en una lengua meta o L2 siendo que nuestro estudio es congruente al mismo.

Al respecto, Fernández & Martínez (1999) señalan que es importante diferenciar la comprensión lectora en L2 de un enfoque psicolingüístico a uno sociolingüístico o sociocultural. Las autores formulan que los procesos cognitivos (psicolingüística), como ser el reconocimiento de letras, construcción silábica, codificación de palabras, identificación sintáctica, etc. se adquieren en la comprensión lectora en L1 y estos se transfieren a una L2, aunque haya una adaptación de las nuevas circunstancias, a veces un tanto extrañas y diferentes, porque el lector enfrenta nuevas formas lingüísticas, como diferencias en las estructuras morfosintácticas, léxicas y semánticas. Se presupone entonces que mencionados procesos son esencialmente los mismos al margen de lo que se lee en una L1 o una L2 (Fernández & Martínez, 1999: 349).

Al contrario, desde otra perspectiva la lectura varía a lo largo de las comunidades, las épocas, las personas y las situaciones a esto se llama variación sociocultural. Pues leer no es solo un acto cognitivo (descodificar, formular hipótesis, inferir, etc.) sino también una tarea social donde se asumen roles, se muestran identidades, se interactúa, se ejerce el poder al leer, cada comunidad ha desarrollado históricamente diferentes maneras de usar los textos (Fernández & Martínez, 1999: 356).

En este mismo ámbito incursiona Daniel Cassany (2010: 194) quien afirma que:

*“... cabe situar la diferencia entre la orientación psicolingüística o la sociocultural en un marco más global: aprender a comunicar en L2 no radica solo en adquirir el léxico y las estructuras lingüísticas del idioma meta, sino en aprender también todos los conocimientos y las habilidades pragmáticas y socioculturales necesarias para poder participar de modo efectivo en las prácticas comunicativas propias de la comunidad que usa esta L2, que son diferentes de las que tenemos en nuestra comunidad de habla nativa...”*

Por lo anterior, en el caso de la comprensión lectora en L2, se debe asimilar las prácticas letradas (todas las formas de expresión orales y escritas) propias de la comunidad, que usa la L2 que aprendemos, en qué contextos se usan, con qué propósitos, qué formas de cortesía y qué roles exigen, etc. Más allá del problema de si la capacidad de hacer significado se transfiere o no de nuestra lengua materna a la L2.

Así como se considera importante realizar la diferenciación entre ambos enfoques, psicolingüístico y sociolingüístico, con respecto a la comprensión lectora en L2. También es importante mencionar que existen competencias necesarias, las cuales se mencionaron anteriormente, (como ser saberes lingüísticos, saberes semióticos, conocimientos de usos especialmente expresivos y saberes meta textuales) que son necesarios para la comprensión lectora en L2, como la competencia pragmática (Cassany, 2010).

### **2.2.1 La competencia pragmática en la comprensión lectora en L2**

Para definir lo que significa la competencia pragmática dentro de la comprensión lectora, primeramente debemos entender lo que es la pragmática.

### **2.2.1.1 Pragmática**

Se entiende por pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso de la lengua en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso de la lengua, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

De este modo, la pragmática analiza por qué el destinatario de un enunciado (receptor) emitido por una empresa de selección de personal, puede interpretar tanto que será seleccionado como lo contrario, según sea el conocimiento del mundo de dicho destinatario así como, por ejemplo, la entonación y la información no verbal transmitida por el emisor. En este sentido, se dice que los interlocutores poseen información pragmática, entendiendo como tal el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos y opiniones de un individuo en una interacción oral concreta.

Si bien está generalmente admitido que entre los precedentes más remotos de la pragmática se encuentran los antiguos retóricos, la acuñación del término se debe a C. Morris, en los años 30 del siglo XX. Con él, designó la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes. Este autor clasifica la pragmática como una disciplina lingüística, junto con la semántica y la sintaxis. Sin embargo, actualmente la pragmática ha dejado de plantearse como un módulo más del análisis lingüístico para convertirse en una perspectiva diferente de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales. Así como por ejemplo, los textos utilizados en la enseñanza de segundas lenguas.

Una de las líneas de investigación pragmática más importante dentro del pensamiento contemporáneo es la iniciada por J. L. Austin (1962). Este filósofo del

lenguaje desarrolla la teoría de los actos de habla, en la que se recoge esta concepción de la lengua como una forma de actuar intencionada que es interpretada por el destinatario, según el contexto. Asimismo, cabe destacar también la propuesta, en los años 70, del filósofo H. P. Grice (1975:45), cuya teoría del principio de cooperación es una explicación de los principios que regulan la recuperación de los significados implícitos.

Los estudios de pragmática suponen también una determinada concepción de la lengua y la comunicación, opuesta a la propugnada por el estructuralismo. En la didáctica de las lenguas, dicha concepción ha servido de base para las propuestas de enseñanza comunicativa. Los programas nociofuncionales elaborados en esta metodología se construyen sobre las nociones y las funciones, conceptos que se inspiran en una concepción pragmática de la lengua.

Se vio anteriormente que dentro de las competencias que un lector debe tener está la competencia pragmática o el conocimiento pragmático, del cual nos habla Roger T. Bell:

*“...en el conocimiento pragmático interviene la planificación, los objetivos y las características textuales de intencionalidad, aceptabilidad y situacionalidad... las actitudes sobre el texto del emisor y receptor, y su relevancia del uso en su contexto...”* (Bell, R., 1995: 209)

Entonces, se entiende que el conocimiento pragmático responde a la intención en la que el emisor (escritor) escribe el texto; la aceptación de dicho texto por parte del receptor (lector); la situación en la que ambos se encuentran según sus actitudes acerca del texto y el cómo lo utilizan en el contexto de cada uno. Para entender mejor la pragmática en la comprensión lectora de L2 pasamos a conceptualizar en primer lugar la pragmática, para poder mostrar algunas ideas generales del concepto en cuestión:

*“El aspecto pragmático del lenguaje concierne a las características de su uso (motivaciones psicológicas de los hablantes, reacciones de los interlocutores, tipos socializados del discurso, etcétera) por oposición al aspecto sintáctico (propiedades formales de las construcciones lingüísticas) y semántico (relación entre las entidades lingüísticas y el mundo).” (Dubois 1998: 491)*

Por lo anterior, se entiende que la pragmática es un aspecto del lenguaje que por su uso en el mismo se caracteriza por mostrar las reacciones que los emisores estimulan en los receptores, después de recibir un mensaje; entonces, por lo que concierne a la comprensión lectora, la pragmática de un texto escrito expresará las reacciones del lector después de leerlo.

Asimismo, la pragmática, es como el nivel de la lingüística y la sociolingüística, se ocupa del uso de los enunciados del lenguaje en un determinado contexto y situación. Es decir, la actitud del hablante, de la situación en la que se encuentra y en qué lugar o momento se encuentra al momento de emitir su mensaje.

Con respecto al presente estudio, ahora, si bien se entiende la pragmática como el aspecto del lenguaje que se caracteriza por distinguir la relación de los signos con los intérpretes, es necesario entender el papel de esta en la enseñanza de segundas lenguas y cómo un estudiante de una L2 adquiere de la competencia pragmática.

En su estudio, Roberto Echeverría (2009), indica que: el papel de la pragmática en la enseñanza de segundas lenguas, afirma que la pragmática podría ser enseñada y aprendida utilizando el ciclo de aprendizaje experiencial porque aprendemos de reflexionar de la experiencia y esta experiencia ayuda a la adquisición de la competencia pragmática, de la cual mencionamos anteriormente es parte de las competencias necesarias para una buena comprensión lectora. Como se puede ver a continuación:

*“...En la lectura de comprensión podemos dividir esta experiencia en cuatro estados: 1. La experiencia concreta, en la cual el aprendiz se encuentra y participa de una experiencia personal en niveles diferentes, aquí el lector necesita demostrar interés en ser envuelto en la experiencia. 2. Observación reflexiva, en la cual el estudiante debe reflexionar en la nueva experiencia. 3. Conceptualización abstracta, en la cual los estudiantes hacen una conceptualización de las experiencias, y utilizar habilidades analíticas para este fin. 4. Experimentación activa, en la cual los estudiantes utilizan las nuevas ideas ganadas en el aprendizaje, en este estado los estudiantes deben tomar decisiones para utilizar las nuevas ideas adquiridas” (Echeverría, 2009: 28).*

En la experiencia propia de la lectura en L2, el estudiante debe presentar interés por el texto que va a leer; seguidamente, el lector realiza una reflexión acerca de su experiencia con la nueva lectura; para después, realizar una representación mental y análisis de los conceptos nuevos que percibió en la lectura; finalmente, el lector realiza una toma de decisiones para utilizar o no los nuevos conceptos adquiridos durante la lectura (Echeverría, 2009: 29). En este último paso se puede distinguir el aspecto pragmático del lenguaje ya que el lector demuestra activamente la experiencia que tuvo con el texto en L2.

Según M. Redondo Madrigal (1994) la pragmática hace referencia a la relevancia del contexto a la hora de entender el significado de un texto, es decir de: cómo la interpretación y el uso de los enunciados depende del conocimiento del mundo real, cómo los hablantes entienden los actos lingüísticos o actos del habla, y cómo la estructura de las oraciones se ve afectada por el emisor y el receptor. Estos tres aspectos se relacionan y ponen de manifiesto las relaciones de los signos lingüísticos con los intérpretes.

Por lo tanto, en opinión a este estudio, en la comprensión lectora de una segunda lengua, la pragmática juega un papel muy importante no solo por la intención del emisor del mensaje, sino también el efecto que el texto provoca en el lector, puesto que el lector puede realizar análisis extra textuales. Asimismo, en el desarrollo de la comprensión lectora en L2, otro aspecto que se encuentra dentro de la pragmática es la modalidad pragmática la cual a continuación conceptualizamos.

### **2.2.2 La modalidad pragmática en la comprensión lectora en L2**

Con respecto a la modalidad pragmática, la misma está configurada no solo mediante la entonación y la sufixación provocada por la intención del emisor del mensaje sino también por la actitud manifestada por el hablante. Siendo que los enunciados tienen una intencionalidad para el interlocutor, el mismo depende de las situaciones y contexto en el cual ambos, emisor y receptor se encuentren. Dentro de la lectura de comprensión esta intencionalidad del emisor se observará en la reacción del que leyó un determinado texto.

Un aspecto importante dentro de la comprensión lectora de L2, desde un enfoque sociolingüístico es la modalidad pragmática. La cual se refiere a la actitud del hablante frente a su discurso o elección del modo en que el emisor utiliza las palabras que son enunciadas y el efecto que el enunciado tiene sobre el interlocutor (Redondo, 1994: 79).

Esta elección, a su vez, se traduce en actos del habla o actos lingüísticos, acto locutivo, ilocutorio y perlocutivo (Austin, 1958). Entonces, siendo que la pragmática es el estudio de la lengua dentro del contexto, investiga las relaciones que se dan entre los individuos y los signos la evolución de estas relaciones, y también las normas que tendrían que ser respetadas para el uso correcto de la lengua. La teoría de los actos de habla elaborada por Austin, contribuye a la interpretación de modales y modalidad en el uso de una lengua (Redondo, 1994: 92).

*“El tema de la modalidad y los modales está inevitablemente basado en los aspectos pragmáticos del lenguaje que son objeto de investigación de la teoría de los actos de habla... Los actos ilocutorios son actos que expresan actitudes proposicionales, evaluaciones y tropicalizaciones, su fuerza ilocutoria está abierta e implica la acción de ser entendida...La modalidad es expresada en lengua mediante una variedad de posibilidades (maneras) morfológica, léxica, sintáctica, fonológica que no se excluyen mutuamente...” (Redondo, 1994: 92)*

Es decir, que en los actos de habla se pueden ver expresados en las modalidades pragmáticas del lenguaje. Entonces, la modalidad pragmática implica relaciones que se dan entre las configuraciones de actitudes y la estructura gramatical de la emisión del texto.

Según Austin (1958) la comunicación implica la realización de los actos emitidos. La teoría de los actos de habla planteado por Austin nos dice que el “decir algo” implica tres actos lingüísticos (Bertucelli, 1996: 39) son los siguientes:

- a) Acto locutivo, un acto de emisión de la oración que viene a expresar un sentido, es el acto fonético.
- b) Acto ilocutorio, un acto de hacer algo, la ejecución del habla permite la especificación de la fuerza con la que el que habla intenta que su interlocutor reciba aquello que dice. También se lo conoce como “performativo”, expresado en primera persona singular (ej. Yo prometo, yo afirmo, yo ordeno) y refleja la intensidad con la que el hablante emite la locución.
- c) Acto perlocutivo, un acto que produce un efecto en el oyente, su objetivo es indicar los efectos causados sobre los sentimientos, pensamientos y acciones de quien escucha. En el ejemplo “Ven aquí inmediatamente” el efecto que el hablante consigue por medio del propio enunciado es que el que escucha realice la acción.

Coincidentemente, en la comprensión lectora de una L2, los modales epistémicos o la modalidad pragmática requieren la comprensión perfecta de las relaciones que se dan entre los participantes, de otras realidades socio-culturales. Eso podría ser alcanzado con dificultad fuera de un contexto específico. Por lo tanto, para interiorizar y acumular información sobre el contexto, tendríamos que sumergirnos en el medio respectivo lingüístico y cultural, en caso contrario la utilización de los modales epistémicos podría crear situaciones ambiguas en la lectura.

Tras haber desarrollado los conceptos de los actos lingüísticos podemos mencionar que su relación con la modalidad pragmática es muy estrecha ya que las expresiones de modalidad en una lengua dependen de la “fuerza” en la cual el emisor expresa un mensaje y el efecto que este tiene en el interlocutor; y de la misma manera se presentan en el acto de la comprensión lectora de una segunda lengua.

Ahora se analiza la lectura de comprensión en L2, según el modelo de Redondo Madrigal (1998).

### **2.2.3 Modelo para la comprensión lectora en L2**

A pesar de que muchos autores aportan a los modelos de lectura, como ser: Goodman (1981) con su modelo psicolingüístico, el modelo serial de Samuels & Laberge (1974, 1977), el modelo interactivo que proponen Rumelhart & McClellan (1977, 1981), así también, Stanovich (1980, 1984) con su modelo compensatorio, y el modelo de movimientos oculares de Just & Carpenter (1983, 1987) no existe un modelo adecuado a la comprensión lectora de L2, la cual nos facilite la comprensión de los modales epistémicos que se presentan en un texto y al lector (Redondo, 1994: 128-137).

El modelo para la comprensión lectora en L2 es planteado por Redondo Madrigal (1994: 145), quien después de realizar una descripción y análisis de todos los modelos

anteriormente mencionados, sugiere el modelo psico-pragmático de lectura, el cual lo describe de la siguiente manera:

- Componentes, que consta de tres áreas incorporadas entre si formando una zona de interacción de comprensión efectuada en la mente del lector.
- Acciones y actitudes que se precisan.
  - a) Adecuar la dificultad de los textos al nivel comprensivo de los lectores.
  - b) Habituarse a leer de un sólo impulso grupos de palabras con sentido.
  - c) Practicar la agilidad lectora.
  - d) Familiarizar al sujeto con los elementos extra textuales.
  - e) Desarrollar técnicas que faciliten la adquisición de vocabulario.
  - f) Atender la dimensión pragmática que impregna al discurso escrito.
  - g) Adiestrar al lector a utilizar el diccionario y conocer los usos de las palabras en diferentes contextos.
- Funcionamiento

En este modelo de lectura Redondo Madrigal seleccionó un grupo de seis estrategias entorno a las que se dará su funcionamiento.

- a) Estrategias que afronten modo y velocidad de leer: “skimming”, “scanning”.
- b) Estrategias referidas al tipo de información extra-textual, fotografías, gráficos, diagramas, aspectos socio culturales del texto, etc.
- c) Estrategias para comprender las palabras desconocidas, identificación de categorías gramaticales, etc.
- d) Estrategias referidas a la comprensión del texto, actividades que analicen la cohesión y coherencia.

- e) Estrategias para analizar el significado pragmático del texto, ideando tareas para practicar la comprensión de fenómenos específicamente discursivos.
- f) Estrategias para obtener el óptimo aprovechamiento de las fuentes consultivas a nuestro alcance, como diccionarios, etc.

En resumen, es importante la diferenciación entre el enfoque psicolingüístico y sociolingüístico de la comprensión lectora en L2 ya que en el proceso de adquisición también se deben tomar en cuenta todos los conocimientos y habilidades pragmáticas y socioculturales para poder llegar a un entendimiento de lo que se lee en una segunda lengua, y no solamente los conocimientos lingüísticos y cognitivos.

Asimismo, se vio la importancia y rol del conocimiento pragmático en la lectura de comprensión de una L2; y a su vez, cómo la modalidad pragmática (la actitud del emisor frente al discurso) de un texto, mediante el acto ilocutorio, provoca una reacción (acto perlocutivo) de lo que se lee en el receptor o el que lee.

Por otro lado, el modelo de comprensión lectora en L2 planteado por Redondo Madrigal (1998) el cual refuerza acerca de los conocimientos, habilidades y características de los lectores en L2 y explica el funcionamiento, a través de estrategias, para luego llegar a una comprensión lectora de estudiantes que están aprendiendo una segunda lengua. Por consiguiente, todo lo anterior brinda un panorama más concreto para la observación del uso de la modalidad pragmática, mediante los modales epistémicos, en la lectura de comprensión de estudiantes del aymara como L2.

#### **2.2.4 Diferencia entre competencia pragmática, modalidad pragmática y modalidad epistémica**

La competencia pragmática es la capacidad que el hablante tiene de usar adecuadamente una lengua. “Conocer los procedimientos no lingüísticos tales como: las

situaciones, los propósitos, las necesidades, las inferencias, las presuposiciones, etc., equivaldría a saber usar la lengua en contextos comunicativos concretos y con interlocutores varios” (Linerós, 1997: 54). En otras palabras, la adquisición de la competencia pragmática debería, en principio, indicar para todas y cada una de las oraciones bien formadas de una lengua el conjunto de contextos en los cuales sería adecuada su utilización. Esta competencia pragmática designaría la capacidad de los hablantes u oyentes para comprenderse, es decir, para articular y comprender lo articulado en situaciones comunicativas (idealmente concebidas).

Por otro lado, la modalidad pragmática permite precisar las condiciones lingüísticas que todos los interlocutores, que se quieren efectivamente entender, utilizan sufijos u otros recursos para obtener acuerdos que respeten las especificidades propias. Esto sería el auténtico diálogo intercultural: “Sólo si el que pertenece a la cultura tenida como superior trasciende su cultura desde dentro relativizándola y no considerándola ya como parámetro, es posible entablar un diálogo intercultural realmente simétrico y simbiótico. Pero en ese caso el diálogo será constituyente para ambos, no sólo para el de cultura popular” (Trigo, 2002; 74). La modalidad es expresada en la lengua mediante una variedad de posibilidades o maneras (morfológica, léxica, sintáctica, fonética) que no se excluyen mutuamente.

Finalmente, la modalidad epistémica presenta la lengua como una información y expresa cuánto y cómo se compromete el hablante con la verdad de lo que afirma. Es la expresión de un juicio sobre la verdad de una proposición y tiene que ver con el grado de compromiso del hablante hacia su enunciado basándose en los conceptos de creencia y conocimiento (Palmer 1986: 121).

Las expresiones básicas de la modalidad epistémica, sobre todo con sintagmas nominales y adjetivales y algunas partículas (es posible/seguro, quizás/tal vez), se aprenden en la etapa temprana del proceso de aprendizaje de L2; sin embargo, para

llegar a ser un usuario independiente y competente es decisivo conocer las expresiones más complejas que resultan a menudo ambiguas, ya que presentan una fusión entre distintas modalidades. Los significados epistémicos son característicos del mundo del razonamiento, del discurso narrativo y argumentativo, lo que supone un mayor grado de la competencia lingüística y mayor capacidad de abstracción por parte del aprendiz (González, 1998: 626).

### 2.2.5 Contexto lingüístico cultural aymara

En este apartado, se describe la lengua aymara expuesta al contacto y conflicto en la diversidad lingüística desde hace más de 500 años. De manera secuencial, los originarios hablantes de este idioma se sitúan en los siguientes espacios territoriales:

**Cuadro Nro. 2 Contexto lingüístico del aymara**

Awya yala	Continente americano. “Awya Yala jach’a uraqi taypinxa, Tawantinsuyu markawa utjatayna” [En el territorio de América, había existido la unidad de las cuatro naciones]
Pusi Suyu	“Tawntinsuyu marka taypinxa Qullasuyu [región del sur meridional], Chinchasuyu [región del norte septentrional], Kuntisuyu [región occidental], Antisuyu [región oriental] sutini suynakawa utjatayna” (Ibíd.). [En las ‘cuatro naciones’ estuvieron los pueblos del sur y norte, del oeste y este].
Qulla Suyu	En Lara (1991: 186), está registrada como “uno de los cuatro grandes territorios en que se dividía el Tawantinsuyu”. Esta toponimia significa: (tawa = cuatro; tin = todo; suyu = región) o Imperio Inca (Censabella 2005: 31).
Marka	Contexto de la unidad territorial conformado por los ayllus de las dos parcialidades de Urawi y Samancha de mutua complementariedad (Ayllu satãñani 1992 y 1995).
Ayllu	Territorio comunitario conformado por sayañas originarias que

	forman parte de las parcialidades y constituyen la integridad territorial de la marka.
Sayaña	Territorio de vivencia cultural originaria, es el nido lingüístico familiar para desarrollar en convivencia la lengua materna en el ayllu.

Fuente: Elaboración propia basado en datos testimoniales e información documental.

\* Significa “tierra en plena madurez”. Proviene de la lengua Cuna de Panamá (Albó 1992: 22-23). La denominación Awya Yala fue sugerida por Takir Mamani Larqa (seudónimo aymara de Constantino Lima, ex-candidato presidencial de Bolivia), quien propuso usar este término en todos los documentos y declaraciones orales (Prada 2004: 61).

La génesis de la lengua aymara se encuentra en las orillas del lago navegable más alto del mundo, el Titicaca, desde donde se extiende a los cuatro puntos cardinales del horizonte. En la extensión sudoeste, este idioma se habla en “las costas del Pacífico en el Perú y Chile, y hacia el oriente se extiende hasta los valles subtropicales de los Yungas y áreas de colonización en Bolivia” (Briggs 1993: 2).

Para Briggs, los contextos de aymara-hablantes en el sur comprenden “los establecimientos mineros de las punas de Atacama (Chile) y Jujuy (Argentina), (...) hasta en Buenos Aires” (Ibíd.). Esto se confirmó con la visita<sup>1</sup> de una delegación de estudiantes de la maestría del PROEIB Andes (en junio de 2004) a opoqueños que residen en Argentina. Otros “se encuentran en las tierras altas de los departamentos de Moquegua (provincia Mariscal Nieto) y Tacna (provincia Tarata) y en los departamentos de Arequipa (provincia de Arequipa e Islay), Lima y Cuzco” (Op. Cit.: 3). Asimismo, ciudades capitales como Buenos Aires, Lima y Santiago de Chile, en la actualidad cobijan bolsones importantes de población indígena (Briggs, 2001).

<sup>1</sup> El viaje de visita a las municipalidades de La Quiaca y Tilcara, universidades de Jujuy y La Plata (Buenos Aires) fue viabilizado por el antropólogo Kolla René A. Machaca. También se visitó las escuelas y colegios con presencia de migrantes aymaras y quechuas de Bolivia en Argentina. En los diferentes encuentros, se pudo reflexionar sobre las lenguas originarias como L1 y L2 en la EIB de los países andinos del *Awya Yala*.

### 2.2.6 Características principales de la lengua aymara

En este punto, es preciso recordar las características principales de la lengua aymara:

**Cuadro Nro. 3 Características lingüísticas del aymara**

Sufijante	“Cuando una partícula se pospone a una palabra sustantiva, o nombre formando una sola palabra y modificando el significado de las palabras”. (Choque 1999: 19)
Aglutinante	Porque en esta lengua “las relaciones sintácticas se expresan por medio de afijos yuxtapuestos a la raíz”. (Autesserre, 1982: 9)
Fonémica	Cuando “sufre una transposición de sonidos en la articulación de las letras vocálicas, es decir, la “i” se pronuncia como “e”, la “u” se pronuncia como “o”, sólo antes y después de los sonidos postvelares”. (Choque 1999: 20)
Toponímica	Cuando “tiene raíces en el origen y significación de los nombres propios de lugar, nombres que tienen aceptación en la voz aymara”. (Ibid.)
Onomatopéyica	Porque “se ha formado por la imitación de los sonidos que producen los fenómenos de la naturaleza, de las voces que articulan los animales o de los sonidos que emiten los pasos, los golpes, etc.”. (Op. Cit.: 21)
Antropológica	Porque “estudia al hombre en su integridad, sus necesidades, sus problemas físicos y psíquicos, (...) económicos, políticos, sociales y culturales, por eso va relacionado íntimamente con la Glotología. (Op. Cit.: 22)
Algorítmica	Porque según Guzmán de Rojas, el aymara es traducible de una a varias lenguas. Es decir, “nos permite hacer procesos que llevan al resultado de la traducción y del relacionamiento”. (Publicado por: Radio San Gabriel 2002: 16, 2003: 4)

Fuente: Elaboración propia basado en aportes teóricos bibliográficos  
(Choque 1999. Autesserre y Radio San Gabriel 2002)

Entre otras características, tiene el signo de la diéresis (¨) para la prolongación vocálica (i, ü, ä), los fonemas consonánticos<sup>2</sup> glotales y aspirados son grafías propias del aymara. Carece de acento ortográfico, posee el acento prosódico en la penúltima sílaba; es de sistema trivocálico (i, u, a), no admite diptongos ni triptongos, no tienen artículos ni género y su estructura oracional es: Sujeto, Objeto, Verbo (SOV)

<sup>2</sup> “La articulación se produce mediante la interposición de un obstáculo en el aire que, procediendo de los pulmones, atraviesa los órganos fonadores” (Del Moral 2004: 484).

Pero también Del Moral (2004: 51) recuerda que la lengua aymara:

*“... dispone de dos series de pronombres: los libres y los enclíticos. La primera persona del plural distingue entre inclusivo y exclusivo. Entre los demostrativos señala tres grados en la distancia y no dos como en la mayoría de las lenguas.*

*Los verbos del aymara se conjugan en cinco modos (indicativo, imperativo, subjuntivo, optativo, dubitativo) y seis tiempos (presente, progresivo, futuro, pretérito, pluscuamperfecto y condicional). El infinitivo de los verbos termina en [sufijo pluralizador] –ña.”*

Por otro lado, para Layme (2002: 19), el aymara funciona según los puntos de articulación<sup>3</sup>. Entre los fonemas consonánticos están los bilabiales, dento-alveolares, palatales, velares y post-velares. Por otro lado, los modos de articulación<sup>4</sup> consonántica llevan a considerar fonemas simples, glotales, aspirados, fricativos, nasales, laterales y vibrantes, así como las semivocales. Las vocales se articulan con el desplazamiento de la lengua, la cual se sitúa en la posición anterior, central o posterior. De acuerdo con la posición de la lengua, puede ser alta o baja y se pronuncia con todas las partes de los órganos del aparato fonador<sup>5</sup>.

Las características de las lenguas andinas (aymara y quechua), fueron oficializadas en Bolivia a través del DS N° 20227, donde se dispone la oficialización del aymara y quechua. Con ese marco legal, “desde 1983 se escribe con un alfabeto latino unificado e inspirado en los convencionalismos de pronunciación del español” (Layme, 2002: 19).

---

<sup>3</sup> Se refieren al “lugar de la cavidad bucal en el que se articula un fonema” (Op. Cit.: 505).

<sup>4</sup> Están determinados por la “posición general de los órganos fonadores en la articulación de un fonema”. (Op. Cit.: 495)

<sup>5</sup> Son los “órganos que intervienen en la articulación de los fonemas de las lenguas” (Del Moral 2004: 501).

### 2.2.7 El aymara entre las lenguas vigentes del Awya Yala

De acuerdo al estudio realizado por Del Moral (2004)<sup>6</sup>, América Latina está “habitada por alrededor de 400 millones de personas, unos 50 millones serían indígenas pertenecientes a 400 etnias”. Con ese margen estadístico general en América Latina, hay presencia de la lengua aymara en los siguientes países andinos: en Argentina, de un 1% originario, 1.000 son aymaras; en Bolivia según el último Censo de población y vivienda existen 1.191.352 de aymara de los cuales 592.817 son hombres y 598.535 son mujeres; en Chile, del 8 % de originarios, 10.000 son aymaras; en Perú, del 47 % de originarios, 358.863 son aymaras. Esto totaliza 1’509.863 aymaras originarios sin tomar en cuenta los fenómenos migratorios donde los aymaras tomaron diferentes rumbos considerando que se fueron a diferentes países de América, Europa y otros continentes.

En los países andinos del Pusi Suyu<sup>7</sup>: según el investigador, Cerrón-Palomino (2003: 57-76), el aymara fue considerado como lengua oficial de los incas. “Ahora sabemos que la lengua materna de los «ingas antigua» era el aymara”.

Por un lado, respecto al aymara el antropólogo y lingüista Albó (1995) afirma que este idioma se habla en los países andinos de “Bolivia, Perú, norte de Chile y norte de Argentina”. Para Miranda (1999: 7) se “estima que el número de hablantes del aymara en la zona panandina es aproximadamente de dos millones<sup>8</sup>”, la mayoría de ellos se encuentra en el territorio boliviano.

Para Bolivia (Qulla Suyu), la población se estima en 10.027.254 de los cuales aproximadamente 2.806.592 son originarios. Los quechuas alcanzan 1.281.116 en total,

---

<sup>6</sup> Este autor elaboró un cuadro al respecto basado en la fuente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) del Anuario: El mundo indígena (2002-2003). Reportaje en el periódico El País, domingo 18 de enero de 2004.

<sup>7</sup> “*Ispañulanakana akhamaru t’aqanuqatawa uñjasi: Ikwatura, Pirwa, Wuliwya, Arjintina, Chili*”. [Los españoles dividieron (este territorio) en: Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina, Chile] (Siñani 1993: 22).

<sup>8</sup> Las cifras se precisan en el libro: “Gramática descriptiva de la lengua *aymara*”. (Huayhua, 2001)

626.307 hombres y 654.809 mujeres; los aymaras son 1.191.352, 592.817 hombres y 598.535 mujeres, los guaraníes son apenas 58.990 y otras culturas tienen menor cantidad de habitantes. “Estas cifras son relativas, pues muchos indígenas de las ciudades niegan su procedencia. Con el censo realizado el 2012, la población indígena se relativizará porque las preguntas fueron ambiguas” (INE, 2012).

En Bolivia, el aymara se habla en los departamentos y provincias de la región andina. En La Paz, menos en las provincias norteñas de Apolo (Charazani); en Oruro, excepto en las provincias limítrofes con zonas quechuas; en Potosí, sólo en la parte Norte; en Cochabamba, en Tapacarí y Ayopaya; en Chuquisaca, en el enclave provincial de Oropeza (Carvajal 1990: 68). El estudio de Huayhua, al respecto, detalla; “área geográfica del aymara sureño y central”. (2001: 61-62)

En el primer trabajo de campo (2004), comenté al respecto que “en Bolivia, el territorio del pueblo aymara fue afectado y dividido por las delimitaciones geográficas departamentales y provinciales”, siendo así fracturada la unidad lingüística de dicho idioma. Esto corresponde igualmente a la deformación denunciada por Briggs (1993). Por ejemplo, en el departamento de Oruro, el aymara es hablado en las provincias de Sajama, Carangas, Cercado, Atahuallpa (provincia que cobija a la milenaria lengua y cultura chipaya<sup>9</sup>) de los Andes, Litoral, Dalence, Poopó, Ladislao Cabrera, Avaroa, Mejillones, Saucarí, Tomás Barrón, Sud Carangas, Nor Carangas y Totora.

### **2.3 Estrategias educativas**

Antes de abordar el tema de las estrategias educativas, es importante hacer referencia a lo que se entiende por estrategias. En el campo de la administración las estrategias son “los cursos de acción generales, que nos permiten definir y alcanzar los objetivos propuestos”. (Stoner y otros, 1996: 292). La esencia de cualquier estrategia es

---

<sup>9</sup> Araxa Saya: Q'ara Qullu, Qullana, Kupiyasa, Qala, Qamata, Sula Tunka, Wuyku. (Ibíd.)

propiciar el cambio, pasar del estado actual a otro deseado. Las estrategias permiten al sujeto de dirección unificar la diversidad sistémica para lograr el fin declarado.

Ahora bien, diferentes autores han definido de manera general qué son las estrategias educativas, en ocasiones suelen referirse a ellas de manera indistinta como estrategias pedagógicas, didácticas o de aprendizaje.

Así por ejemplo, Beltrán y colaboradores definen a las estrategias educativas como “actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de las estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo”. (Beltrán y otros, 1997: 36).

Para Monereo (1994: 21), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para lograr una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Según Genovard y Gotzens (2000: 266), las estrategias educativas pueden definirse como "aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender".

Esta última definición parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia educativa; por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación.

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias educativas. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del estudiante ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

De acuerdo con Beltrán (2003: 78) las definiciones expuestas ponen de relieve dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia. En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje. En segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Por tanto, se puede decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Con ciertos matices, quizás sea más exacto afirmar que son actividades potencialmente conscientes y controlables; aunque se debe subrayar, siguiendo a Beltrán (1993), que un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Dicho en otros términos, las estrategias educativas son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades.

### **2.3.1 Tipos de estrategias educativas**

Aun reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las estrategias educativas, suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores para

establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos (González y Tourón, 1992: 83-88).

#### **a) Las estrategias cognitivas**

González y Tourón hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje.

Este tipo de estrategias serían las microestrategias, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas. Dentro de este grupo, se distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración, y de organización. La estrategia de repetición consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo.

Por otro lado, mientras que la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria, la estrategia de organización intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Además, dentro de esta categoría de estrategias cognitivas también estarían las estrategias de selección, cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

## **b) Las estrategias metacognitivas**

Estas estrategias según González y Tourón hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. Este tipo de estrategias serían macroestrategias, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo<sup>10</sup>.

El conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia. En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan. Las variables de la tarea se refieren a la reflexión sobre el tipo de problema que se va a tratar de resolver. Significa, por tanto, averiguar el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa y cuál es su nivel de dificultad.

En cuanto a las variables de estrategia, incluyen el conocimiento acerca de las estrategias que pueden ayudar a resolver la tarea. En este sentido, puede entenderse la consciencia (conocimiento) metacognitiva como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollar la consciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado.

---

<sup>10</sup> Metacognitivo: Se trata del conocimiento que se adquiere por reflexión sobre lo que sabemos, lo que hicimos para saberlo y cómo lo hicimos

### **c) Las estrategias de manejo de recursos**

Finalmente para González y Tourón, son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término.

Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto. Este tipo de estrategias coinciden con las estrategias afectivas o las estrategias de apoyo, que incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo.

Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje. Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

### **2.3.2 Estrategias didácticas**

La continua reflexión sobre la forma más apropiada de asumir los procesos educativos, principalmente en lo que se refiere a la actividad dentro del aula, se ubica, la mayoría de las veces, en un área específica del saber.

El proceso generalmente conduce a establecer elementos de análisis como lo son la disposición psicológica de los estudiantes, las diferentes metodologías empleadas por los maestros, la selección de contenidos, la pertinencia o no de determinadas actividades.

Sin embargo, parece conveniente encontrar categorías que de alguna manera articulen los elementos anteriores y, como síntesis, permitan asumirlas como totalidades en las que los hechos escolares (cognitivos y comportamentales) encuentren explicación,

en la medida en que es posible ver las relaciones entre el saber, la actividad, el desarrollo de los sujetos y las metodologías empleadas (Coy, Orobio y Ortíz, 2002: 65).

Una de dichas categorías, asumidas como totalidad, surge de la práctica y la reflexión de los maestros en el aula, cuando intentan mejorar algunas de sus acciones: en la búsqueda de mayores grados de eficiencia, los maestros han llevado al aula algunas prácticas nuevas que, en cierta medida, mejoran significativamente las condiciones de cumplimiento de la actividad; pero, si se ahonda un poco en esas nuevas prácticas, especialmente desde una perspectiva teórica, es posible otorgarles una estructura coherente que ofrezca un amplio campo de posibilidades para la acción pedagógica. A esa estructura le damos el nombre de “Estrategia Didáctica” (Coy, Orobio y Ortíz, 2002: 66).

Para la Escuela Psicogenética, las estrategias didácticas son las hipótesis que los que enseñan y los que aprenden tienen acerca del objeto del conocimiento. Estas estrategias se reinventan y aparecen nuevas relaciones que conducen a reestructuraciones del conocimiento que dan lugar al desarrollo (Laguna, 1995: 74).

Por otra parte, la palabra estrategia, al ámbito didáctico, se refiere a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizan en su práctica educativa; determina un modo de actuar propio y tiene como principal objetivo facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Roser, 1995: 139).

La estrategia didáctica está constituida, por lo menos, por los elementos según Davidov (1998: 58-62), objetos, ecología comportamental, ambiente relacional y sistema conceptual:

- a) **Objetos.**- La estrategia tiene su fase inicial en el manejo de un material o de unos objetos con una alta significación histórico-cultural, con el fin de que

posibiliten realmente la aparición y desarrollo de los conceptos que se pretenden. Tal es el caso de la tabla de calcular (Ábaco), del juego del Tangram, de los bloques lógicos o del papel que se emplea en el plegado. Además, el interés en esa significación radica en que solo así se suscitan en el sujeto impulsos a la interacción con el material de manera espontánea, lo que da origen al segundo elemento de la estrategia.

- b) Ecología comportamental.-** La estrategia didáctica en el aula genera todo un entramado de relaciones que es inducido por el material y que se manifiesta a través de actitudes y acciones específicas. Los bloques lógicos, por ejemplo, invitan por sí solos a los estudiantes a interactuar con el material, configurándose la acción objetal manipulatoria en el sentido de la pedagogía soviética, en la cual se privilegian juegos, formación de grupos, clasificación, coincidencias o congruencias, seriaciones y simetrías.
- c) Ambiente relacional.-** Es obvio que los objetos solos no producen una situación ideal para el aprendizaje; se hace indispensable la acción del maestro como orientador de los procesos, a través de la explicitación de un conjunto de reglas que permitan un ambiente de interacciones sujeto-sujeto, sujeto-objeto, sujetomaestro, sujeto-institución, sujeto-conocimiento, sujeto-grupo, grupo-entorno, etc., óptimas para ese proceso. Esas interacciones están referidas a cosas tan elementales como lavarse las manos antes de emplear el material, y a comportamientos más elaborados como registrar en forma verbal escrita toda acción que se realice con los objetos, además de la práctica permanente de la socialización y discusión en torno a las propuestas de solución que se planteen.
- d) Sistema conceptual.-** La estrategia didáctica abre la posibilidad de acceder de manera progresiva y sistemática a un conjunto de conceptos que se interrelacionan y se implican mutuamente, constituyéndose en cuerpo de

conocimiento de manera casi natural. Los sistemas conceptuales atravesados por la Estrategia se convierten entonces en una especie de medida de su potencia, e incluso servirían de indicadores para asumirlas como estrategias de mayor o menor alcance. Además, la estrategia didáctica constituye por sí misma un *sistema conceptual* en la medida en que da cuenta de los cuatro aspectos básicos a partir de los cuales es posible mirar el desarrollo del pensamiento (Sintaxis, semántica, pragmática y argumentación).

## **2.4 La fábula**

En su concepción tradicional, la fábula es un relato corto, escrito en verso, cuyos personajes son animales, objetos animados o personas, y que, por lo general, concluye con una enseñanza, llamada moraleja. Hoy en día, sin embargo, se encuentran fábulas escritas en prosa, lo que impide determinar con exactitud sus diferencias con el cuento apólogo (Mutis, 2004: 26).

El cuento apólogo es un texto breve, escrito en prosa, que siempre refiere una enseñanza moral, la cual suele ser representada a través de una acción imaginaria desempeñada por personajes que, en algunos casos, son animales y, en otros, son seres humanos. En este tipo de relatos, la historia ocurre en un tiempo y un espacio determinados.

La fábula se caracteriza, principalmente, por presentar, de una manera llana, una narración anecdótica de la que resulta fácil sacar una enseñanza que, adicionalmente, divierte al lector. En ella, la conducta de los animales, que encarnan los vicios y las virtudes humanas, se equipara con la de los hombres, lo que permite afirmar que la intención de la fábula es reflexionar sobre las actitudes y los comportamientos humanos. Así, por ejemplo, el zorro suele personificar la astucia, pues siempre aparece como un ser taimado, es decir, astuto y malicioso; el cuervo personifica la desconfianza; la

paloma, por el contrario, suele representar la bondad y la confianza; la hormiga es la caracterización del trabajo y la constancia; el cordero sirve para personificar la ingenuidad; y el pavo encarna la vanidad (Mutis, 2004: 26).

En la fábula, los diálogos tienen un tono autoritario, ya que su intención es corregir y enseñar. Además, es importante señalar que la fábula, a diferencia del cuento o la novela, no se ubica en un tiempo histórico determinado, puesto que su intención didáctica permanece intacta a lo largo de las épocas.

En la época contemporánea, la fábula sufre dos cambios fundamentales: por una parte, predomina en ella la prosa; por otra, su estilo pone énfasis en la burla y la ironía y, por tanto, la moraleja desaparece; a cambio, se ofrece al lector una amplia variedad de sugerencias para su interpretación moral.

Los autores más representativos de la fábula tradicional son: Esopo, autor de “El pastorcito Mentiroso”, reconocida fábula en la que advierte sobre la inconveniencia de no decir la verdad; La Fontaine, autor de la célebre fábula “La lechera”, en la que una joven soñadora pierde todo el producto de su trabajo; Tomás de Iriarte, y Félix María Samaniego son otros destacados autores de fábulas. En la fábula contemporánea se destacan el mexicano Juan José Arreola, el guatemalteco Augusto Monterroso y -aunque muy anterior a ellos- el colombiano Rafael Pombo, a quien corresponden fábulas tan memorables como “El renacuajo paseador”, “Simón, el bobito”, “La pobre viejecita”, “El gato bandido”, “Pastorcita” y muchas otras más.

El carácter didáctico de las fábulas alude al grado de conocimiento del ser humano. Así, se encuentran fábulas para personas que están en la fase de aprendizaje, niños y adolescentes; y otras fábulas, para los adultos que teóricamente deben poseer un conocimiento amplio basado en la experiencia. El carácter didáctico intenta enseñar a los

más jóvenes y actualizar el conocimiento a los adultos; de esta forma se cumple con una de las finalidades de las fábulas.

#### **2.4.1 Elementos de la fábula**

Es posible encontrar una estructura básica sobre la cual se elabora la fábula. El esquema no es tan preciso como el que los especialistas han elaborado para el cuento maravilloso a partir de Vladimir Propp (1991: 64). El fabulista se mueve con mayor libertad en recursos y en contenidos. Sin embargo, aunque numerosos ejemplos quedan fuera de la estructura elemental, la configuración es válida y comprende los principios del género literario.

Intervienen en la fábula los siguientes elementos (Dido, 2008: 2):

- a) Personajes.
- b) Acciones.
- c) Objetos demostrativos.
- d) Moraleja (principio, precepto, axioma).

La fábula ha sido considerada como parte de la literatura infantil. Lo prueba la abundancia de ediciones dedicadas a los niños. En las ediciones destinadas al público infantil, se adapta el lenguaje de los textos y se agregan generosas ilustraciones en atractivos colores.

Los autores, en general, no han escrito sus fábulas específicamente para los niños. Samaniego (1986: 248) declara que las suyas estaban destinadas al Seminario Vascongado. Pero no eran aquellos estudiantes lo que son nuestros niños. Si hubiera escrito pensando exclusivamente en los adultos, no las habría redactado diferentes. El mismo Samaniego afirmó que las dedicó a los alumnos, porque con ellas se puede “enseñar deleitando” y no por atender condiciones particulares de cierta edad.

Ocurre que algunas fábulas, no específicamente infantiles, resultan útiles por su intención moral o por su simplicidad para ponerlas al alcance de los niños. Por esta razón es tan reducido el número de fábulas que se publican para los niños, siempre las mismas veinte o treinta que varían la presentación. Esta minúscula proporción indica claramente que no se trata de un género exclusivamente infantil.

#### **2.4.2 Propiedades discursivas de la fábula**

La fábula es un género antiquísimo, el primer indicio aparece en el 2.500 a.C. (Spang, 1996: 112) y “aparentemente” uno de los menos transformados, lo cual no resulta sorprendente si se toma en cuenta que los géneros breves (considerados literarios o no) tienden a conservar más su estructura, ya que éstos suelen presentar funciones explícitas; en los géneros breves no hay lugar para la dispersión, pero sí para la transformación, como en todos los géneros. Por un lado, se dice que “la actitud fundamental que subyace a la fábula es crítica, satírica y didáctica” (Spang, 1996: 113), por el otro, se le atribuye una «función de entretenimiento, pero referido a un tema profano, de asunto casi siempre anónimo y sin finalidad didáctica» (García Berrío y Huerta, 1999: 175). No es que estos aspectos se excluyan, sino que pertenecen a distintos niveles discursivos. En este caso, “satírico” se refiere al tono del discurso y “didáctico”, a su función práctica. A continuación se intenta enumerar las características esenciales (propiedades discursivas) que las fábulas presentan en su proceso de transformación.

Salvo contadas excepciones, se encuentra que las fábulas siempre han sido críticas, pero ello no implica que esta crítica aparezca de forma evidente. Otro modo del que se vale la fábula para establecer la crítica es la sátira. Tradicionalmente, el modo satírico da lecciones de cómo deberían ser las cosas y dicta sentencias morales; sin embargo, los textos satíricos tienden a abandonar esta función y limitarse a exponer los

aspectos negativos de una situación o determinados comportamientos humanos, sin dar lecciones de moral. De tal forma que si la fábula es satírica, la moraleja no es explícita. Si, por el contrario, la moraleja es explícita en una fábula, quiere decir que la forma de «criticar» es satírica en su acepción tradicional, pues la sentencia moral aparece de forma clara. Lo cual no quiere decir que la fábula contemporánea no contenga una carga moral, pero será tarea del lector “descubirla” y no del escritor revelarla explícitamente. (Sandoval, 1999: 59)

En suma, cuando la moraleja es explícita se le considera didáctica (a nivel pragmático), en cambio, cuando la moraleja es implícita se le considera no didáctica, pero la moraleja o, mejor dicho, la “carga moral” siempre existe en distintos niveles y depende de su intensidad connotativa y grado de ocultamiento el que se considere crítica, didáctica, lúdica, satírica u otras. Lo más importante es saber que sin la mínima carga moral, la fábula perdería gran parte o toda su identidad genérica (Sandoval, 1999: 61).

Por otro lado, además de los animales, los protagonistas de las fábulas pueden ser personas o personajes de la vida pública, dioses u objetos. El hecho de que los animales sean los que acaparen los roles en las fábulas ha provocado la duda de si éstos son una propiedad genérica. La respuesta es no. En primer lugar, lo que interesa a la fábula no es hablar de los animales en sí mismos, sino de las distintas funciones que éstos desempeñan en el texto, “los personajes de la fábula no existen sino en función de una intención que les es ajena” (Todorov, 1991: 35).

La caracterización de cada animal responde a la relación que supuestamente guarda su conducta con el comportamiento humano. Ése es el principio básico de la tipología de los animales en las fábulas. Sin embargo, los parámetros valorativos de la conducta humana también han cambiado en la fábula. Por una parte, ya no se critica aquello que solía criticarse, por la otra, ya no se critica de la misma forma. Es decir, las constantes transformaciones temáticas de este género guardan cierta relación con los

cambios en las sociedades, y esto se aprecia claramente en el tema de las fábulas (Sandoval, 1999: 64).

Recuérdese que ciertas clasificaciones de las fábulas se rigen por los temas y no por las estructuras: fábulas etiológicas, es decir, fábulas que se indagan en las causas de hechos concretos (Esopo, 1998: 20-21). Debido a la carga moral de la que hizo referencia anteriormente, es lógico deducir que los temas, sea cuales fueren, están encaminados a exponer los comportamientos negativos de los seres humanos y no necesariamente, a censurarlos mediante una moraleja explícita.

### **2.4.3 La fábula y la educación**

Las condiciones a las que debería responder la educación, según Juan Chong (1992: 64) son las siguientes:

- Estar concebida en función de las necesidades de los estudiantes, aprovechando sus diversas experiencias y asignando la más alta prioridad a los grupos menos favorecidos desde el punto de vista educativo, dentro de una perspectiva de promoción colectiva.
- Despertar el interés por la lectura y fomentar las aspiraciones culturales.
- Adaptarse a las condiciones concretas de la vida cotidiana, teniendo en cuenta las características personales del estudiante en formación, su edad, su medio familiar, social, y las relaciones que les vinculan.
- Reconocer que cada estudiante, en virtud de su experiencia vivida, es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo que participa.

Según Juan Chong, funcionalmente, la educación del sujeto se apoya sobre un trípode:

- La experiencia personal.

- La estructura social.
- La realidad.

Esos tres ámbitos configuran tres círculos concéntricos. El central y más inmediato de la experiencia personal. La ampliación de este campo incorpora el orden social. La extensión de este sector, a su vez, alcanza la imprecisa dimensión identificada como “realidad”.

¿Cómo se articula en este conjunto la fábula? Los contenidos dominantes en el género fabulístico se corresponden con esa triple vertiente. Los grandes autores han volcado en sus textos las reflexiones, sentimientos y juicios surgidos de sus propias experiencias. Puede evocarse con sentido paradigmático al legendario Esopo o a su colega arábigo Lokman, tan legendario como él, para constatar que el tema de las fábulas nace en las peripecias de la vida. El material con el que se elaboran los apólogos está en la vivencia de los autores, sobre la que se vuelca la creatividad, el trabajo artístico y el propósito demostrativo (Dido, 2008: 4).

Con respecto a la estructura social, que condiciona la educación del individuo, la fábula la ha tomado como marco predominante de su expresión a lo largo de la historia. Tan cercana es la relación que la fábula ha sido considerada como un género que privilegia la crítica social. El funcionamiento de la sociedad, los grupos que dentro de ella procuran consolidar su poder, los enfrentamientos de intereses, las virtudes y defectos adjudicados a los distintos estratos, son temas de permanente tratamiento. El contenido social parece estar en el origen de la fábula, que con insistente frecuencia fustiga el abuso de los poderosos. Es claro, entonces; la estructura social, que opera dinámicamente en la educación de la persona, tiene una presencia ineludible en la expresión fabulística y es la referencia casi obligada de su mensaje.

En cuanto a la “realidad”, el otro componente que los investigadores pedagógicos han resaltado en la educación, se debe reconocer que al sostener que la educación debe tener en cuenta la realidad, se declara como tal fenómeno al conjunto de fuerzas, recursos, necesidades, expectativas que actúan sobre un grupo humano determinado.

En este sentido, la realidad es la justificación final de la fábula. Si bien toda creación artística presenta una representación o visión de la realidad, en el caso de la fábula constituye su fundamento. La pregunta más significativa que se puede plantear después de leer una fábula es: ¿qué realidad nos muestra? Porque la escritura fabulística surge en contestación a una realidad a la que se pretende denunciar o defender. La fábula tiene siempre el soporte de la realidad.

Estas particularidades también se adecuan a los principios mencionados por Chong, quien resalta la importancia de las necesidades, experiencias y condiciones de la vida de los estudiantes en el proceso educativo. Atención especial merece la indicación sobre “despertar el interés por la lectura y fomentar las aspiraciones culturales”. Aprender a leer es interés esencial de los estudiantes en proceso formativo, porque saben que la lectura les abre las puertas a infinidad de posibilidades, porque es el factor multiplicador de su contacto con el mundo de los símbolos culturales y un instrumento vital para tomar decisiones. A ese interés natural, la fábula agrega el que corresponde a sus características literarias: la brevedad, el humor, la perspicacia, la variedad de personajes y situaciones, la forma exterior simple y accesible, todas características que definen un texto apto para motivar el acto de leer y renovar el interés mediante actividades complementarias de la lectura. De este modo se enriquecerá el contenido textual con el aporte de vivencias estimuladas como parte de la situación educativa (Dido, 2008: 4).

#### **2.4.4 Amplitud temática de las fábulas**

Puede decirse de la fábula que nada humano le es ajeno. Su centro o eje temático es la conducta humana. Si en el texto se pierde de vista a las personas en sus acciones individuales y sociales, desaparece el sentido del apólogo. Todos los personajes, en su variedad infinita, son en realidad uno solo: el ser humano, su grandeza y su miseria (Dido, 2008: 5).

Allí están, en fiel retrato o en ridícula caricatura, el poderoso, el débil, el rico, el dirigente, el marginado, el explotador, el egoísta, el dadivoso, el usurpador, el victimario, la víctima, el usurero, el despreciable, el indiferente, el comprometido, el magnánimo, el mísero. La fábula es una galería infinita de la tipología humana que exhibe a las personas, las exhibe con crueldad o simpatía, con una mueca cómplice o un gesto de censura.

Esta característica del género propicia su aptitud para el trabajo sistemático con estudiantes, para fomentar la lectura comprensiva.

#### **2.4.5 Posibles actividades con fábulas**

Dentro del proceso educativo, la fábula puede insertarse como factor de motivación y estímulo de la comprensión lectora, mediante una variedad de actividades. Algunas de ellas pueden ser (Dido, 2008: 10-11):

##### **a) Ámbito lingüístico:**

- Resumir lo fundamental del texto, en forma oral y escrita.
- Introducir modificaciones en el texto, sin cambiar los personajes
- Crear otra fábula con la misma idea central.

- Contar una experiencia que esté relacionada con el contenido
- Vincular el texto con algún suceso o personaje.
- Contarla a los niños.
- Elegir un tema tratado por la fábula y dialogar sobre él.
- Expresar otras moralejas que surgen del texto, además de la que figura.
- Dramatizar la fábula, caracterizando a los personajes.
- Explicar con qué personajes se identifican y dar razones de la elección.

**b) Ámbito estético:**

- Preparar un cartel mural que ilustre la fábula o su idea central.
- Buscar fotos o recortes periodísticos que puedan ilustrar el texto.
- Hacer en grupo un dibujo de los protagonistas de la fábula.
- Buscar una música para acompañar el relato.
- Elegir músicas para asociarlas a los distintos personajes.
- Imaginar qué tipo de ropa podría vestir cada personaje y dar razones.

**c) Ámbito de los valores:**

- Definir y valorar un personaje, individualmente y en grupo.
- Comparar lo que dice la fábula con situaciones reales.
- Elaborar una lista de aspectos positivos y negativos de la fábula.
- Discutir cuál sería la reacción de cada uno o del grupo ante una situación semejante a la planteada por la fábula.
- Buscar noticias que tengan que ver con el argumento de la fábula.
- Inventar una fábula que advierta sobre problemas de la vida cotidiana.
- Recopilar y comparar fábulas que traten diversos temas de interés.

La teoría nos permite fundamentar, el desarrollo del trabajo porque existen escasos trabajos acerca del uso de la fábula como estrategia para desarrollar la competencia pragmática del idioma aymara como segunda lengua. El uso de las fábulas, tiene una consideración particular en la enseñanza-aprendizaje, aunque aplicada preferentemente a niños y adolescentes. Esta investigación apunta a generar un proceso para la educación y probar sus valores entre los estudiantes del nivel secundario.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

La metodología de investigación es un conjunto de técnicas y teorías usadas para la sistematización del proceso de este estudio (Hernández et al., 2010). Se refiere a la Información particular acerca del cómo los datos fueron colectados y analizados, mismos que se describen en este capítulo. Por lo tanto, se explica el tipo de investigación del estudio y el diseño escogido para el mismo, tomando en cuenta sus particularidades y especificaciones. Además de precisar la manera en que fue escogida la población y como fue seleccionada la muestra. Posteriormente, se realizó una explicación del instrumento utilizado para la recolección de los datos e información acerca del pilotaje del instrumento.

#### **3.1 Tipo de investigación**

El presente trabajo de investigación se caracteriza por ser de tipo descriptivo - explicativo, debido se utiliza una estrategia basada en la comprensión lectora de fábulas andinas como herramienta para promover el desarrollo de la competencia pragmática del aymara como L2 en estudiantes del 4to grado de secundaria de la Unidad Educativa Adventista “Franz Tamayo” de la ciudad de El Alto; lo cual implica que se trata de primeramente describir el fenómeno y de explicar el efecto que produce una variable sobre otra.

Según Hernández y otros (2010: 83), los estudios explicativos "van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos, o del establecimientos de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué dos o más variables se relacionan".

Siendo que se utilizaron los datos recolectados en todo el proceso de la investigación para probar la hipótesis planteada, con base en la medición numérica y un análisis estadístico; y a su vez se hace una colección de las cualidades que presenta el fenómeno. El enfoque en el que se basa el presente estudio es el cuali-cuantitativo que toma lo más relevante de los métodos de investigación cuantitativo y cualitativo, para analizar un mismo objeto con un mismo resultado producto de la aplicación de ambos métodos en uno solo.

Asimismo, el presente estudio pretende determinar la competencia pragmática en el uso de la modalidad pragmática en estudiantes de aymara como segunda lengua, para captar la relación real entre las motivaciones de los sujetos con su conducta; por lo tanto, como afirma Hernández y otros (2010):

*“... los estudios con enfoque cuantitativo tienen el “fenómeno” observable y medible en su mundo real ya que proporciona datos reales del número de personas y ciertos comportamientos, actitudes y otros. Este también proporciona información en escala y permite el muestreo en grupos heterogéneos de población”* (Hernández et al, 2010: 146)

Por lo tanto, el propósito del enfoque cuantitativo, en el presente estudio, es de clasificar características, contabilizarlas, y construir modelos estadísticos en un esfuerzo de explicar lo que se observó.

Lo anterior expone que la explicación de un fenómeno, como en nuestro estudio el desarrollo de la competencia pragmática, sucede después de una descripción del mismo. Es decir, primero se describe la situación actual de los estudiantes del aymara como L2 y su lectura de comprensión de las fabulas andinas, y luego se realiza la explicación del fenómeno que ocurre después de incorporar las fabulas adecuadas con modalidad pragmática.

### 3.2 Método de Investigación

Se entiende método como una estrategia o un conjunto de acciones, un plan, un enfoque metodológico por medio del cual se podrá obtener la información que se requiere en una investigación (Hernández et al., 2010: 196).

En el presente caso, el diseño de investigación es cuasi-experimental de pretest – posttest con un grupo experimental y control. Es decir, se suministra a uno de los grupos (experimental), un conjunto de actividades relacionadas con la comprensión lectora de fábulas andinas, como recurso para desarrollar la competencia pragmática del aymara como L2; mientras que el otro grupo (control), desarrolla sus actividades bajo la enseñanza tradicional de su docente.

Los diseños cuasi-experimentales manipulan deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes. En este tipo de diseños, “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino, que dichos grupos ya están formados antes del experimento, son grupos intactos” (Hernández et al., 2010: 148). El esquema del diseño es el siguiente:

#### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Grupos	Pretest	Experimento	Posttest
Grupo Experimental	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
Grupo Control	O <sub>1</sub>	—	O <sub>2</sub>

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista. Op. Cit.

La aplicación de este diseño implica efectuar tres pasos:

- a) O<sub>1</sub>: Realizar una medición (Pretest) de la variable dependiente (Competencia pragmática del aymara como L2), a estudiantes del grupo experimental y

control.

- b) X: Suministrar el tratamiento (Lectura comprensiva de fábulas andinas) a estudiantes del Grupo Experimental.
- c) O<sub>2</sub>: Efectuar una nueva medición (Postest) de la variable dependiente (Competencia pragmática del aymara como L2) en estudiantes de ambos grupos.

### **3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos**

En la planificación de la metodología de investigación fue importante determinar las técnicas e instrumentos de investigación pertinentes para la recolección de datos, es decir, fueron los medios por los cuales se logró obtener los datos para el estudio.

Con respecto a las técnicas que se utilizaron en este estudio, se tiene la encuesta y la aplicación de tests, que según Tintaya (2008) son parte de las técnicas de investigación empírica. Las mencionadas técnicas ayudaron a observar el efecto de la variable independiente (lectura de comprensión de fábulas), sobre la variable dependiente (Competencia pragmática del aymara como L2) en los estudiantes de secundaria.

#### **3.3.1. Encuesta**

Según Münch y Ángeles (2003: 55), La encuesta consiste en una técnica permite obtener información referente a una parte de la población o muestra, mediante el uso del cuestionario. La recopilación de información se efectúa mediante preguntas que midan los distintos indicadores que se han utilizado en la operacionalización de las variables de la hipótesis”

Por lo que la encuesta fue aplicada a los estudiantes de los paralelos A y B del 4to de secundaria de la U. E. Franz Tamayo, con el propósito de conocer las características específicas de los estudiantes mencionados. La encuesta estuvo compuesta por un conjunto de 7 preguntas, cinco de ellas cerradas y dos mixtas (cerradas y abiertas).

### **3.3.2. Test de evaluación**

La aplicación de pruebas métricas, como las describe Hernández et al. (2010), las cuales están diseñadas para medir variables en términos cuantitativos con el fin de describirlas y clasificarlas, permite determinar y registrar la información necesaria para encontrar el efecto de los textos literarios como las fabulas en el uso de la modalidad pragmática en la comprensión lectora del aymara como L2.

El tipo de test que se utilizó para medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, después de haber realizado una lectura de comprensión de un texto (una fábula) en aymara contiene gráficos secuenciales en forma de historieta. Asimismo, la mencionada evaluación cuenta con preguntas cerradas de selección múltiple, preguntas abiertas de producción y preguntas mixtas de complementación y análisis.

Así también, se utilizó otro tipo de test el cual ayudó a medir el uso de la modalidad pragmática en su efecto perlocutivo, tanto discursivo como actitudinal. El mismo se divide en dos partes, en la primera se expone una situación a la cual los estudiantes deben darle un desenlace o final; es decir, continuar un relato relacionado al texto anteriormente leído. En una segunda parte, los estudiantes son expuestos a una situación relacionada a sus actividades estudiantiles, a la cual deben responder seleccionando la opción que mejor les parezca. Ambas hojas de evaluación se aplicaron a los estudiantes de cuarto de secundaria de los paralelos A y B.



La segunda hoja de evaluación fue aplicada para medir el uso de la modalidad pragmática, se subdivide en dos partes: en la primera, se proporciona una situación relacionada al texto narrativo a la cual el estudiante debe darle una continuación y un desenlace con sus propias palabras, direccionada a revelar el acto perlocutivo en su efecto discursivo; en la segunda parte se expresa el acto perlocutivo en su efecto actitudinal, la misma muestra una situación relacionada con la actividad diaria estudiantil, a la cual el estudiante debe responder con una reacción expresada en uno de los incisos.

Respecto a la validación de instrumentos, Hernández et al (2010: 197) dice que la validez, en términos generales, se refiere al “Grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir”.

Por lo tanto, las hojas de evaluación del presente estudio son válidas porque con el contenido se mide, especialmente, la comprensión lectora y el uso de la modalidad pragmática del aymara como segunda lengua, en estudiantes del 4to de secundaria.

En relación, a la validez de constructo Hernández et al. (2010: 326) señalan que:

*“Se refiere al grado de que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos o constructos que están siendo medidos”.*

Similarmente, los autores indican que la validación de un constructo está vinculada con la teoría. Vale decir, que establece y especifica la relación teórica entre los conceptos, sobre la base del marco teórico. En consecuencia, y siguiendo las definiciones de estos autores, se puede decir que los test o evaluaciones tienen validez de constructo, ya que en primer lugar hay relación teórica entre conceptos o variables utilizadas en el cuestionario y el tipo de tratamiento que se le da a cada una de ellas.

### **3.3.4. Confiabilidad del test de evaluación**

Sánchez y Guarisma (1995: 85) plantean que “una medición es confiable, cuando aplicada repetidamente a un mismo individuo o grupo, o al mismo tiempo por investigadores diferentes da iguales o parecidos resultados”.

En relación con las hojas de evaluación, se puede decir que son confiables, porque en las dos oportunidades que se aplicaron se obtuvieron similares resultados.

Por lo cual, se puede afirmar que los instrumentos de evaluación, del presente estudio, son confiables porque tras las aplicaciones alternativas se logró obtener resultados positivos, es decir, la mayoría de los estudiantes logró similares y buenas calificaciones.

### **3.4. Pilotaje**

Según Hernández et al. (2010: 306) la prueba piloto consiste en administrar el instrumento desarrollado a una pequeña muestra, y cuyos resultados se usan para calcular la confiabilidad inicial y, de ser posible, la validez del instrumento.

Para observar si las hojas de evaluación medían lo que deseaba medir, es decir, la lectura de comprensión y el uso de la modalidad pragmática (el acto perlocutivo en su efecto discursivo y actitudinal), se aplicaron las hojas de evaluación a cinco estudiantes voluntarios. Durante el desarrollo de la misma, se pudo observar que algunas preguntas no estaban tan explícitas lo que implicaba reajustar las hojas de evaluación. Asimismo, se pudo cronometrar el tiempo de duración de las hojas de evaluación.

### 3.4.1. Análisis de la prueba piloto

La fábula aplicada en la prueba piloto fue “El Zorro y el Quirquincho”. Los datos obtenidos, en cada pregunta, de las hojas de evaluación fueron tabulados. El análisis de los resultados de la prueba piloto se detalla a continuación.

#### A) Instrumento para medir la lectura de comprensión.

##### - Primera parte:

En las preguntas (en castellano) de asimilación del contenido de la fábula, ninguno de los participantes voluntarios tuvo problemas al responder, ya que todos contestaron a las 4 preguntas correctamente. Esto demostró no solamente que los estudiantes comprendieron el texto en aymara, sino también demuestra que entendieron las preguntas planteadas.

##### - Segunda parte:

Las siguientes tres preguntas abiertas (en castellano) fueron contestadas con similitud en el fondo mas no en forma, es decir, los estudiantes respondieron con la misma idea de la fábula, pero utilizaron diferentes palabras para expresarlo. Sin embargo, cuatro estudiantes contestaron las tres preguntas correctamente y uno confundió la pregunta 2 con la 3, es decir, su respuesta para la pregunta dos respondía a la pregunta tres y viceversa (Ver anexo 2).

##### - Tercera parte: Las instrucciones y el diálogo a complementar estaban en lengua aymara, lo cual dificultó la comprensión de lo que se tenía que hacer en esta tercera parte de la evaluación; además, la conversación con palabras faltantes estaba relacionada con la fábula mas no presentaba las ayudas visuales como el texto proporcionado para leer. Por lo cual, tres estudiantes no lograron completar satisfactoriamente ninguna de las palabras faltantes de

la conversación, y dos de ellos completaron sólo una palabra de la conversación, correctamente.

B) Instrumento para medir el uso de la modalidad pragmática

- Primera parte:

Como anteriormente se mencionó, en la primera parte se plantea una situación (en castellano) similar a la de la fábula ya leída, una conversación en la cual los estudiantes deberían continuar con sus propias palabras. Por lo cual, los estudiantes realizaron la continuación de la conversación con sus propias palabras y manteniendo la idea central de la fábula.

- Segunda parte:

De la misma manera, se planteó una situación (acerca de la fábula leída), pero la misma tenía más correspondencia con el diario vivir de los estudiantes en el colegio, para responder a la misma, ellos tenían tres alternativas a seleccionar, alternativas que manifiestan la actitud de los estudiantes con respecto a la situación expuesta. De las tres alternativas, la alternativa c) fue considerada como correcta y los cinco estudiantes escogieron la misma para expresar su opinión.

Después de haber aplicado y analizado la prueba piloto de las hojas de evaluación, se puede concluir que la primera hoja de evaluación cumplió con el objetivo de medir la comprensión de lectura de los cinco estudiantes; sin embargo, la tercera parte de la misma requirió de explicación, ya que tanto las instrucciones como las preguntas estaban en idioma aymara.

Con respecto a la segunda hoja de evaluación, se concluye que la primera parte de la misma debería explicarse más en las instrucciones y dar una situación más concreta,

es decir no escribir una conversación, sino una narración continuando la fábula. Por lo cual, se realizaron los cambios necesarios a las hojas de evaluación, para que seguidamente sean aplicados a los sujetos de la muestra, los estudiantes del 4to de secundaria.

### **3.5. Técnicas de análisis de los datos**

Con la finalidad de alcanzar los objetivos de investigación, los datos recolectados fueron sometidos a sistematizaciones y clasificaciones necesarias para su respectivo proceso de análisis; es decir, a los diferentes tratamientos de la información o técnicas de análisis de datos. Estas técnicas fueron la estadística descriptiva e inferencial.

La estadística descriptiva permite la organización de datos desestructurados de tal manera que sean más fáciles de interpretar y de conocer las características de una muestra de forma rápida y resumida. Incluye: tablas de frecuencias y porcentajes, gráficos, medidas de tendencia central (media, mediana, moda), medidas de dispersión (varianza, desviación estándar, rangos). (Juárez, Villatoro y López, 2002: 4).

Para la tabulación de datos se utilizó la estadística descriptiva, mediante la cual se expresaron los resultados en frecuencias y porcentajes, así como su ilustración en gráficos.

Por otra parte, la estadística inferencial permite estimar los atributos de la población a partir de una muestra de casos. Se pueden probar relaciones entre variables, comparar grupos con respecto a cierta característica y hacer inferencias. (Juárez, Villatoro y López, 2002: 8).

Asimismo, para verificar el efecto de la lectura comprensiva de fábulas andinas en el desarrollo de la competencia pragmática, se utilizó la prueba estadística “t de student”,

mediante la cual se compararon las calificaciones obtenidas por los grupos experimental y control, en las pruebas de comprensión lectora y competencia pragmática, llegándose a confirmar la hipótesis formulada en el presente trabajo de investigación.

### **3.6. Población**

La población se limitó a un conglomerado local que comprende a los estudiantes de cuarto de secundaria de los colegios particulares miembros de la Asociación Educativa Adventista (ASEA - MBO) de las ciudades de La Paz y El Alto. Las ocho unidades educativas miembros de esta asociación cuentan con un promedio de 30 estudiantes por aula en el nivel de cuarto de secundaria.

**Cuadro Nro. 5 Listado de Unidades Educativas**

Nro.	NOMBRE DE LA UNIDAD EDUCATIVA	Nro. de estudiantes en 4to. de Sec.
1.	INSTITUTO ADVENTISTA LOS ANDES	49
2.	UNIDAD EDUCATIVA ADV. MIRAFLORES	32
3.	UNIDAD EDUCATIVA ADV. FRANZ TAMAYO	52
4.	UNIDAD EDUCATIVA ADV. HARRY PITTMAN	43
5.	UNIDAD EDUCATIVA ADV. SHALOM	27
6.	UNIDAD EDUCATIVA ADV. SALOMON	48
7.	UNIDAD EDUCATIVA ADV. REAL DEL SUR	28
8.	UNIDAD EDUCATIVA ADV. SAN JOSE	29

Fuente: Secretaría, ASEA-MBO. 2014

### **3.7. Muestreo por conglomerado**

En el muestreo aleatorio por conglomerado cada unidad de muestreo está constituida por grupos de elementos. La unidad de muestreo fue conformada por conglomerado de unidades.

Bisquerra (2000 pag. 83) aclaró que la unidad de muestreo no es el individuo sino el conglomerado. Entonces comprendiendo que los conglomerados se han seleccionado aleatoriamente tenemos como muestra a los estudiantes del cuarto de secundaria de la Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo.

Los sujetos de estudio fueron estudiantes del 4to de secundaria (paralelos A y B) de la Unidad Educativa Adventista “Franz Tamayo”, que reunieron las características que se especifican a continuación:

- Los estudiantes de cuarto de secundaria pasaron la materia de aymara como segunda lengua desde primero de secundaria (séptimo de primaria en ese entonces).
- Los dos paralelos pasaron las clases con el mismo profesor durante los cuatro años.
- Los dos paralelos son homogéneos y cuentan con 24 y 28 estudiantes, respectivamente.

Por tanto, se consideró como muestra de estudio a los 52 estudiantes del 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventista “Franz Tamayo” de la ciudad de El Alto; donde los 24 estudiantes del paralelo “A” formaron el Grupo Experimental y los 28 estudiantes del paralelo “B” conformaron el Grupo Control.

## CAPITULO IV

### RESULTADOS

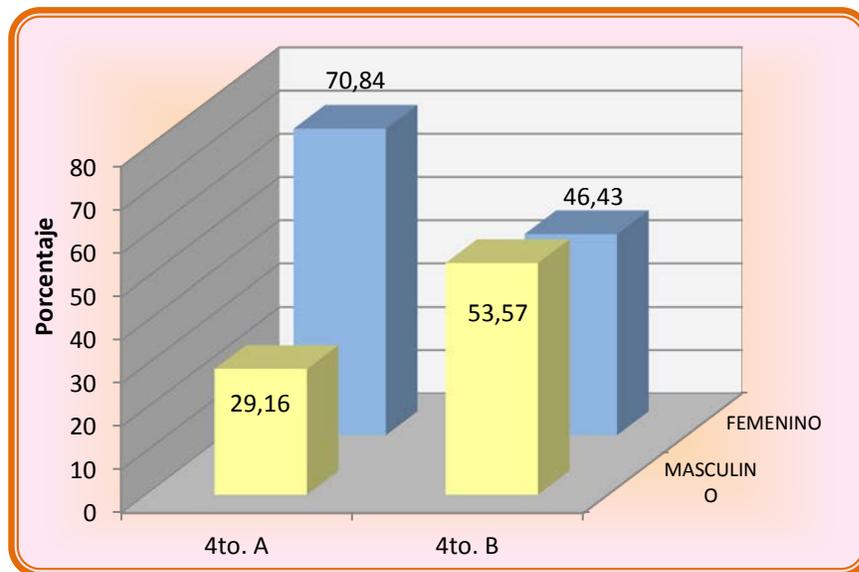
En el presente capítulo se describen y analizan los resultados obtenidos mediante la aplicación de las técnicas descritas en el capítulo correspondiente a la metodología de investigación, con la finalidad de evaluar el nivel de comprensión lectora de fábulas andinas que se proporcionaron en el momento de la aplicación y, consecuentemente, el desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes del 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo de la ciudad de El Alto.

#### 4.1 Resultados del cuestionario para advertir el grado de relación con el aymara como L2

##### 4.1.1 Género

El cuestionario aplicado a los estudiantes de cuarto de secundaria en primer lugar se identificó según su género, para analizar si los hombres o mujeres tienen mayor conocimiento de la segunda lengua (aymara)

Gráfico N° 1: Género



Fuente: elaboración propia.

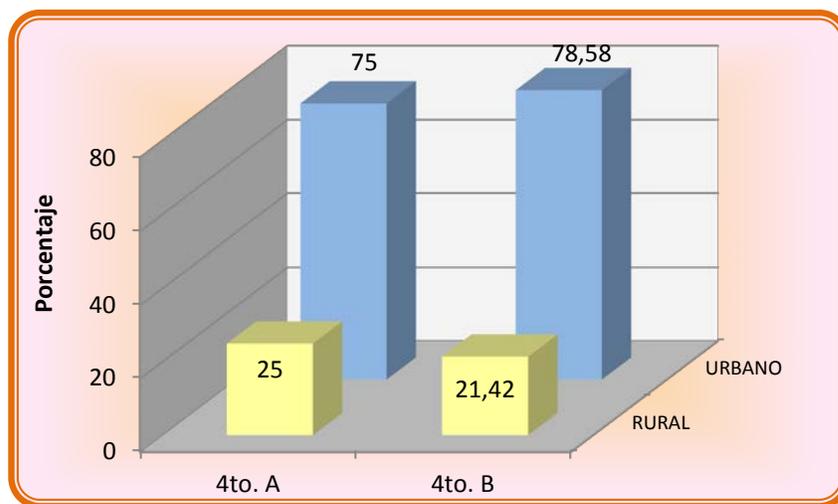
De acuerdo a los datos recabados a través del instrumento se puede observar que en los paralelos que se tomó en cuenta para el desarrollo de la presente investigación, en su mayoría corresponden al sexo femenino 70,84% en el paralelo “A”, y 46,43% en el paralelo “B”, en tanto que la población de varones corresponde al 29,16% en los primeros y el 53,57% en el segundo paralelo.

Si bien entre ambos paralelos existe marcada diferencia porque en el primero es mayoritaria la presencia femenina, en el paralelo “B” existe predominancia masculina pero que no es muy distanciada, aun así se observa que existe una mayor presencia de estudiantes del sexo femenino y aunque fue al azar se tomó al primero para desarrollar la estrategia de competencia pragmática sin tomar en cuenta este u otro elemento.

#### 4.1.2 Área de procedencia

Se considera importante identificar el lugar de procedencia, porque en el área rural existe mayor relación con la lengua aymara, por tanto para estos estudiantes como se ve a continuación es más simple la relación con la segunda lengua.

**Gráfico N° 2: Procedencia**



Fuente: elaboración propia.

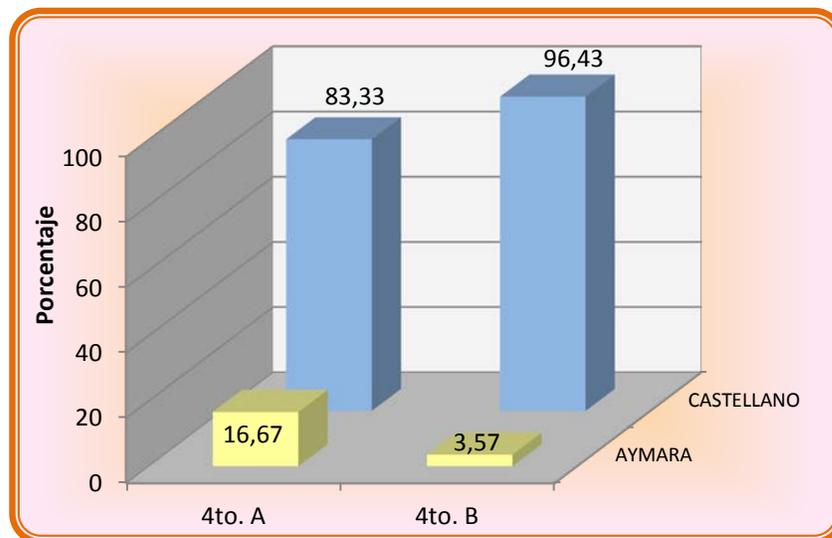
De acuerdo a lo que se observa en el gráfico precedente de los resultados obtenidos en el cuestionario respecto al aprendizaje del aymara, los estudiantes de la Unidad Educativa Adventista “Franz Tamayo” en su mayoría son del área urbana, en el paralelo “A” 25% son del área rural y el restante 75% oriundos de la misma ciudad de El Alto, en el caso del paralelo “B” un 21,42% son provenientes del área rural y el mayoritario 78,58% corresponden a estudiantes nacidos en la misma ciudad.

Aunque no se trata de un aspecto relevante el origen o procedencia de los estudiantes, se lo considera a partir de como reflexionan y cuál es la idea que estos tienen en relación al idioma aymara, tomando en cuenta que este es más practicado en el área rural y menos utilizado en el área urbana.

#### 4.1.3 ¿Cuál es su lengua materna?

La investigación ha permitido identificar cuál consideran los estudiantes de secundaria su lengua materna y cuál piensan que es la segunda lengua que tienen que aprender.

**Gráfico N° 3: Lengua que consideran materna**



Fuente: elaboración propia.

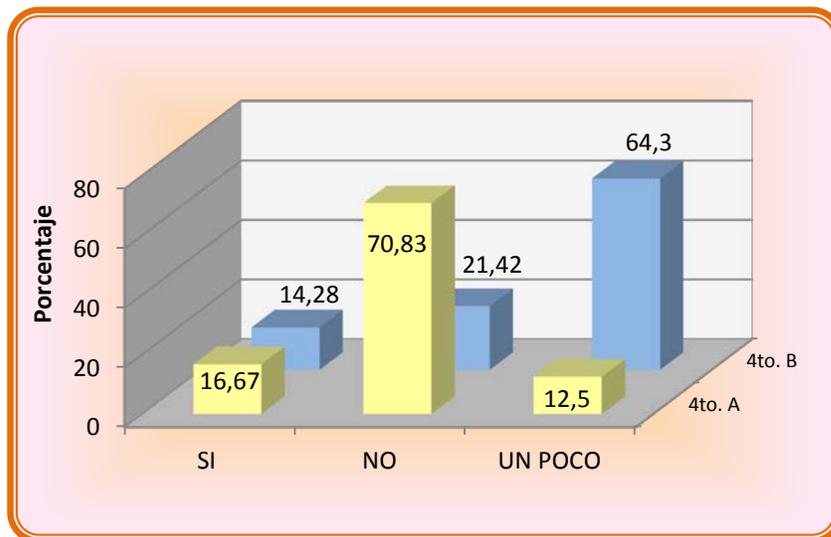
A la pregunta de ¿cuál considera que es su lengua materna?, y como se observa en el gráfico respectivo, en ambos paralelos los estudiantes de 4to de secundaria reconoce al castellano como su lengua de origen, 83,33% y 96,43% respectivamente y sólo un reducido 16,67% en el paralelo “A” y el 3,57% en el paralelo “B” considera al aymara como su lengua materna.

De manera gráfica se observa que los estudiantes de 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventista “Franz Tamayo”, considera que es el castellano su lengua de origen y en tanto el aymara se constituye en su segunda lengua, de ahí que la mayoría se relaciona con tener un origen urbano y por tanto su lenguaje corresponde al mismo.

#### 4.1.4 ¿Usted entiende cuando le hablan en un idioma nativo?

Se han considerado las consultas a los estudiantes de secundaria si entienden cuando le hablan en algún idioma nativo, y las respuestas se desarrollan a continuación.

**Gráfico N° 4: Entiende cuándo le hablan en un idioma nativo**



Fuente: elaboración propia.

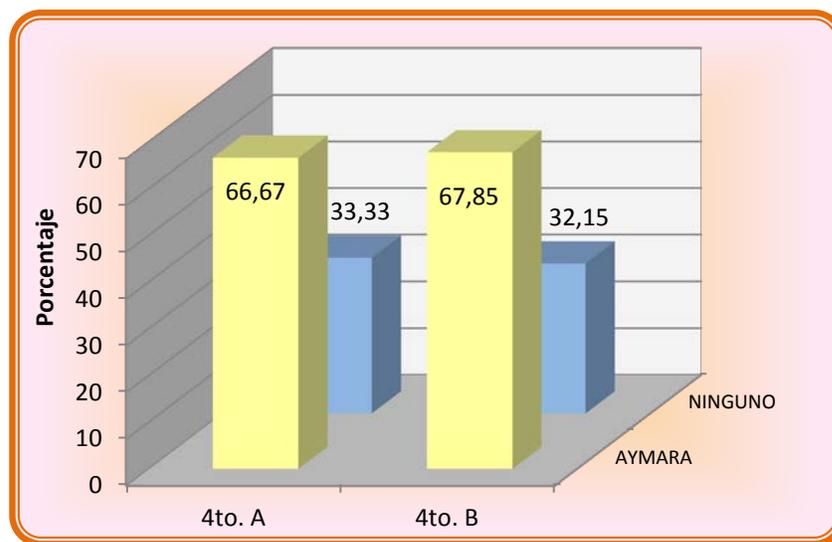
En relación al grado de comprensión del idioma aymara, las respuestas que se observa tienen relación con las anteriores ya que sólo el 16,67% en el paralelo “A” y el 14,28% en el paralelo “B” manifiesta que entiende cuando le hablan en aymara, el mayoritario 70,83% y el 21,42% respectivamente señalan que no entienden nada de este idioma, y el 64,3% del paralelo “B” y el 12,5% del paralelo “A” exteriorizan que entienden un poco.

Los estudiantes con más raíces urbanas que rurales en su mayoría respondió que no entiende cuando le hablan en aymara, seguido de aquellos que manifiestan que entienden un poco, los que manifiestan una respuesta afirmativa son reducidos, por tanto se requiere de una estrategia que permita a los estudiantes reaprender el idioma aymara y reconocer sus raíces y considerar que este aprendizaje va ser beneficioso ya que es el segundo idioma nativo más hablado en Bolivia.

#### 4.1.5 ¿Qué idioma nativo entiende?

Como se observa a continuación, los estudiantes entienden el idioma aymara, aunque un importante porcentaje como se ve que no entiende ningún idioma nativo.

**Gráfico N° 5: Idioma nativo que entiende**



Fuente: elaboración propia.

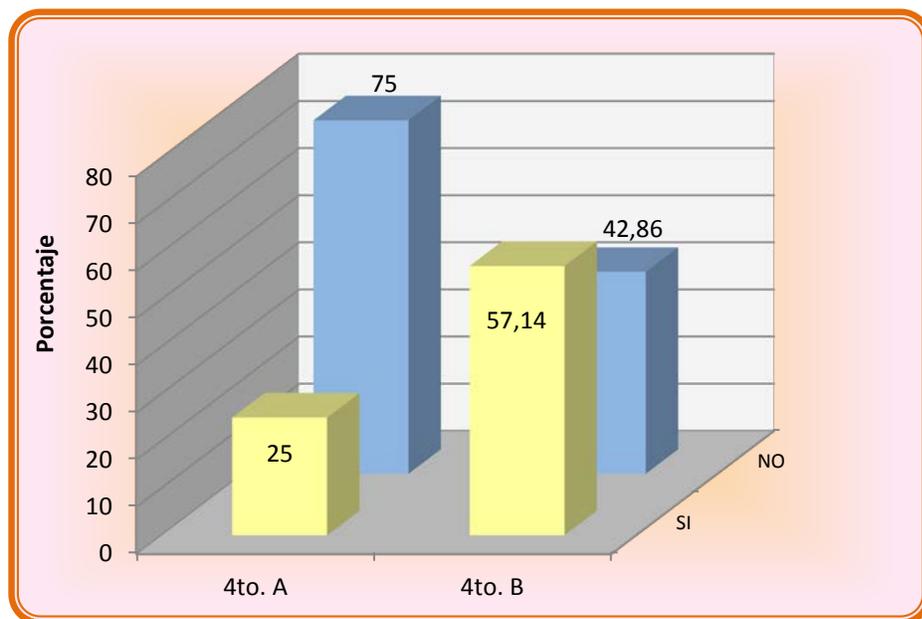
En esta interrogante, de cuál es el idioma nativo que entiende, la mayoría en ambos paralelos señala al aymara y como segunda alternativa ninguno, el 66,67% del paralelo “A” y el 67,85% del paralelo “B”, la segunda respuesta corresponde al 33,33% y el 32,15% respectivamente.

Estos resultados muestran que a pesar de su arraigo urbano y desconocimiento del idioma aymara, los estudiantes reconocen que el idioma nativo que pueden entender es el aymara y el que tiene mayor presencia dentro de la población de la urbe alteña, razón por la cual es importante su enseñanza y que los estudiantes de forma entretenida puedan aprenderlo y comprender.

#### 4.1.6 ¿A usted, le gusta leer textos escritos en un idioma nativo?

Existe en los estudiantes una actitud negativa hacia la lectura de textos en idioma nativo, como se observa en el siguiente gráfico, es menor los estudiantes que gustan de una lectura en aymara, debido a su poca comprensión.

**Gráfico N° 6: Le gusta leer escritos en idioma nativo**



Fuente: elaboración propia.

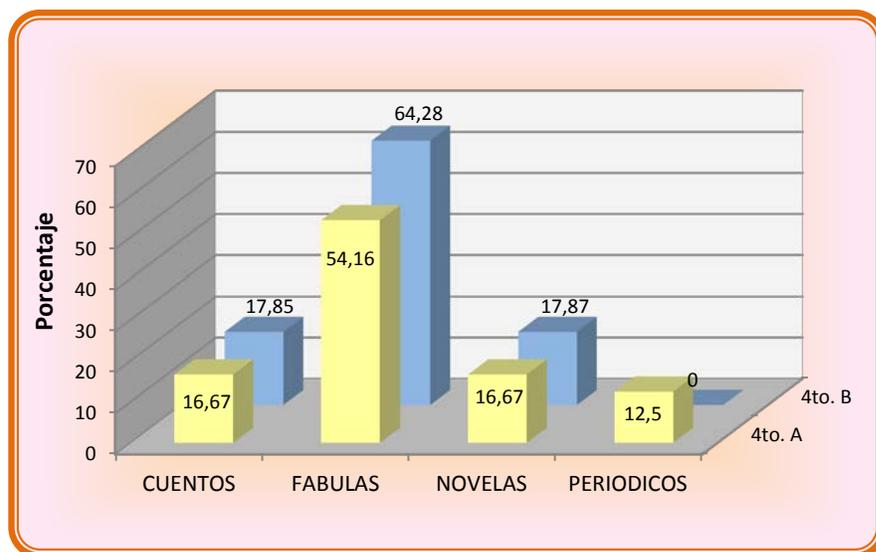
En relación a que si al estudiante le gustaría leer en idioma nativo, el 75% del paralelo “A” y el 42,86% del paralelo “B” dieron a conocer una respuesta negativa, en tanto que el 25% y el 57,14% de ambos paralelos manifiestan una respuesta afirmativa.

De acuerdo a los datos recabados y que se observa en el gráfico precedente, se puede señalar que no existe interés por parte de los estudiantes de aprender la escritura del idioma aymara, esto debido a que ya se encuentran habituados a la lectura y escritura en castellano y les resulta dificultoso y de poco interés aprender de forma mecánica y repetitiva el idioma nativo por lo cual se hace necesario la implementación de alguna estrategia para facilitar este proceso de enseñanza – aprendizaje de un idioma nativo de forma real y no sólo como el cumplimiento de una materia asignada en el pensum del nivel secundario.

#### 4.1.7 ¿Qué tipo de texto le gustaría leer en lengua nativa?

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes dan una serie de alternativas pero como se observa en el siguiente gráfico la favorita resultan ser las fábulas.

**Gráfico N° 7: Tipo de texto que le gusta leer en lengua nativa**



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los resultados que se observa de manera gráfico y conforme a los resultados anteriores donde se denota que a los estudiantes de 4to de secundaria en su mayoría no les agrada la lectura en lengua nativa, un importante 54,16% del paralelo “A” y el 64,28% del paralelo “B” señalan que les gustaría leer fábulas, en tanto que en porcentajes similares 16,67% y 17,85% les gustaría leer cuentos o novelas, sólo un 12,5% del paralelo “A”, ha manifestado que desearía leer periódicos en idioma nativo.

Es importante la aplicación de una estrategia que permita a partir de los gustos mayoritarios de los estudiantes poder aprender y comprender el idioma aymara, ya que la misma constituye un aspecto importante dentro de la formación y reivindicar de esta manera las raíces propias del Estado boliviano, lo importante es que no se lo enseñe de forma tradicional y repetitiva que pedagógicamente y desde el punto de vista lingüístico no ha dado resultado para el proceso óptimo de enseñanza – aprendizaje.

#### 4.1.8 En una escala del 1 al 5, cuando lee un texto en aymara, lo comprende?

Existe en el siguiente gráfico una división de criterios, respecto a la comprensión textual, pero por lo que se observa la comprensión mayoritaria es poca o más o menos, como a continuación se detalla.

**Gráfico N° 8: Cuanto comprendes cuando lees un texto en aymara**



Fuente: elaboración propia

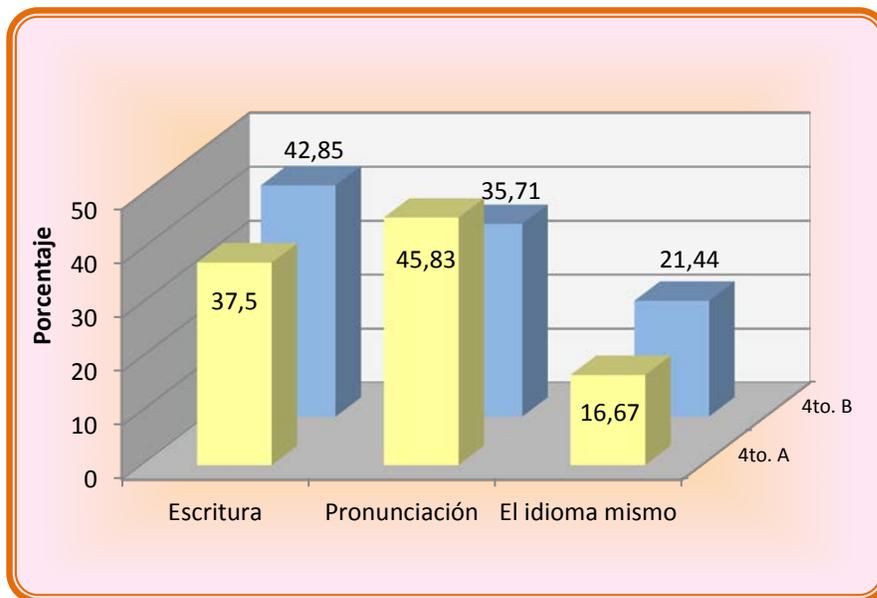
En relación a cuál es el grado de comprensión por parte del estudiante cuando lee un texto en aymara, el 41,67% del paralelo “A” y el 32,16% del paralelo “B” expresa que más o menos lo entiende, seguido de un importante 29,17 del paralelo “A” y 35,71% del paralelo “B” que manifiestan que entienden poco, el 12,5% y el 21,42% respectivamente indican que no comprende nada de los textos en idioma aymara, el 8,33% y el 10,71% señalan que tienen buena comprensión y sólo el 8,33% del paralelo “A” ha exteriorizado que entiende de forma excelente los textos en idioma nativo.

Los resultados que se observan muestra de manera clara la poca comprensión que tienen los estudiantes de 4to de secundaria en relación a los textos escritos en aymara, aunque indican en su mayoría que entienden más o menos, la realidad es que este problema se lo debe atender de manera responsable con estrategias que permita de una forma amena comprender la lectura que se realiza en lenguaje nativo.

#### **4.1.9 Cuando lee en lengua aymara, ¿cuáles son sus dificultades?**

Los resultados del cuestionario muestra que los estudiantes de cuarto de secundaria muestran distintas dificultades cuando leen texto en idioma aymara, por lo cual se hace importante desarrollar estrategias para mejorar su comprensión.

**Gráfico N° 9: Dificultades cuando lee en aymara**



Fuente: elaboración propia.

Consultados sobre cuáles serían las principales dificultades cuando debe leer un texto en idioma aymara: un 45,83% del paralelo “A” y el 35,71% del paralelo “B” señalan que es la pronunciación la principal dificultad, seguido del 37,5% y el 42,85% que expresan que su problema radica en la escritura, el restante 16,67% y 21,44% indica que el idioma mismo del aymara representa una dificultad porque están acostumbrados, y la aparición de tecnología o medios más modernos que no están programados en idioma nativo, justificando de esta manera que no se requiere del aprendizaje de la lengua aymara.

El estudiante debido la creciente urbanización de su modo de vida, no reconoce el idioma aymara como propio o de origen, por tanto es necesario implementar estrategias para poder aprender y comprender este idioma que se constituye en el segundo idioma nativo más hablado en Bolivia.

#### 4.2 Resultados de la prueba de lectura de comprensión (Pretest)

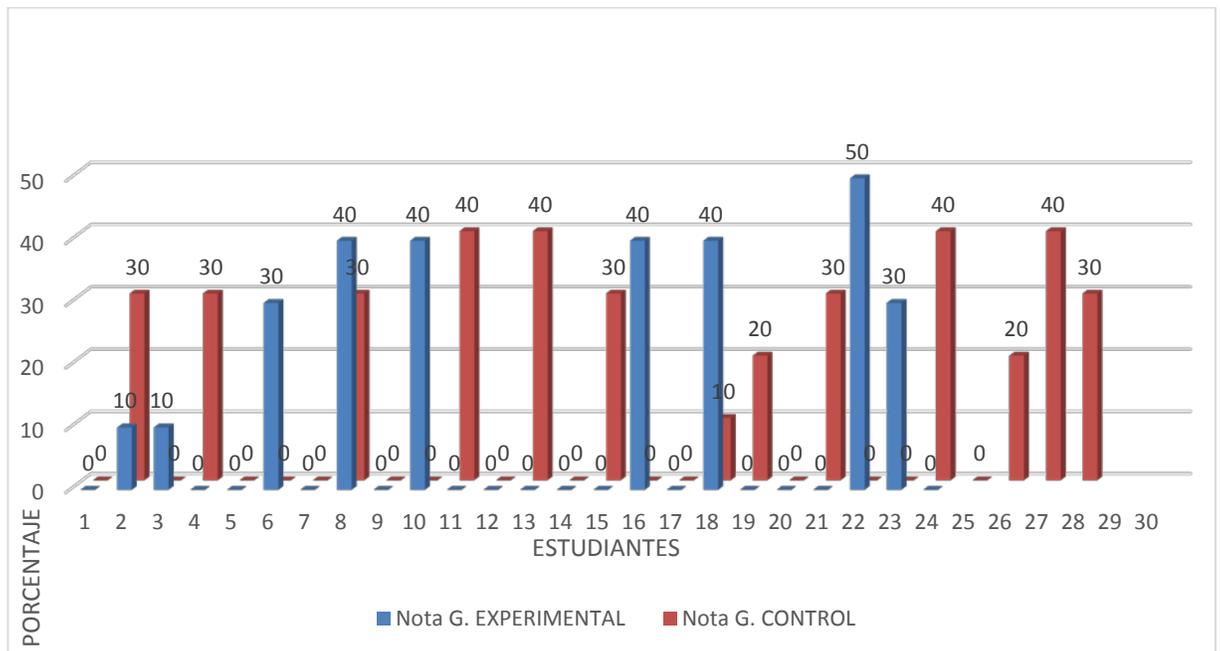
La prueba de lectura de comprensión nos presenta los siguientes resultados, de forma individualizada y que nos permite hacer una interpretación utilizando gráficos.

**Tabla N° 1: Resultados del Pre Test**

N° Estud	GRUPO EXPERIMENTAL (A)									GRUPO CONTROL (B)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	Puntaje Total	1	2	3	4	5	6	7	8	Puntaje Total
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	10	0	0	0	10	0	0	0	10	0	10	0	10	30
3	0	0	0	0	0	10	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10	0	0	10	30
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	10	0	0	10	10	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	10	10	0	10	0	0	0	10	40	0	10	0	0	0	10	10	0	30
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	10	0	10	0	10	0	10	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10	10	0	0	0	10	40
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10	0	10	0	10	40
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	10	0	0	10	30
16	0	10	0	10	10	0	0	10	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	10	0	10	0	0	10	10	40	0	0	0	0	0	10	0	0	10
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	10	0	20
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	10	0	0	10	30
22	10	10	10	0	10	10	0	0	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	10	0	10	0	10	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10	0	10	0	10	40
25										0	0	0	0	0	0	0	0	0
26										0	10	0	0	0	10	0	0	20
27										10	10	0	10	0	0	10	0	40
28										0	10	0	0	0	10	0	10	30
Promedio									12,08									13,93

Fuente: Elaboración propia con base en resultados del pre test

**Gráfico N° 10: Resultados en el pre test, por grupos**



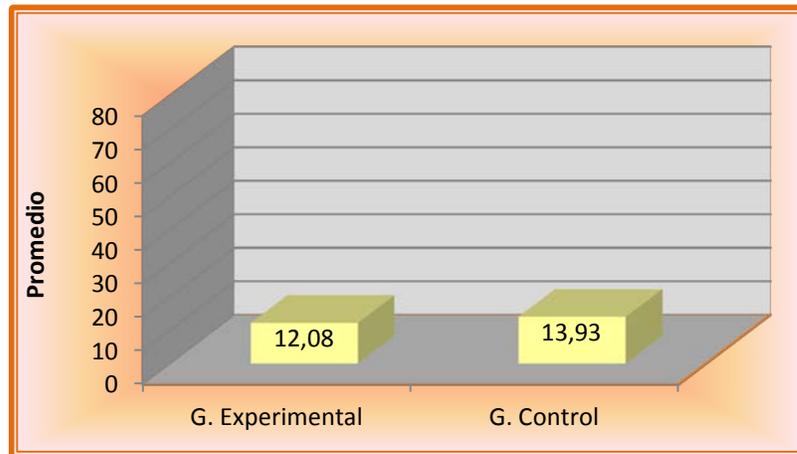
Fuente: Elaboración propia con base en resultados del pre test

A partir de los resultados que muestra el cuadro precedente, se puede determinar que de manera general, los estudiantes del grupo control como también los del grupo experimental presentan similares niveles de lectura comprensiva en lengua 2 aymara, lo cual se refleja en los promedios generales alcanzados en el pretest. Se pueden apreciar promedios bajos, con un ligero mayor promedio en el grupo control que alcanza 13,93 puntos, mientras que el del grupo experimental alcanza un promedio de 12,08 puntos. Por tanto, se puede afirmar que la mayoría de estudiantes de ambos grupos necesitan, mejorar su nivel de comprensión lectora para fortalecer su competencia pragmática del aymara como L2.

Sin embargo, a pesar de esta similitud de los promedios anteriores, se advierte que ambos promedios no logran alcanzar superar el puntaje mínimo (40 de 80 puntos posibles) para considerarlos en un nivel satisfactorio, lo que implica que efectivamente

presentan dificultades en la lectura comprensiva en lengua aymara, tal como se muestra en el siguiente gráfico.

**Gráfico N° 11: Nivel de lectura comprensiva en el pre test, por grupos**



Fuente: elaboración propia.

Estos porcentajes muy por debajo de la media, plantean la necesidad de implementar una estrategia para el desarrollo de la competencia pragmática la cual se desarrolla en el siguiente punto.

#### **4.3 Implementación de la estrategia de lectura de fábulas para el desarrollo de la competencia pragmática**

Para el desarrollo de la competencia pragmática, ha sido necesario realizar una breve descripción del material de lectura aplicado a los participantes de esta investigación. El mismo, presenta modificaciones y adecuaciones para lograr hacerlo más apropiado, atractivo y divertido para los estudiantes de 4to de secundaria; esto de acuerdo a los indicadores propuestos en la encuesta. A continuación se detalla el modo de selección y adecuación de los materiales de lectura:

- a) Se realizó una selección de las fábulas cortas de tradición oral aymara que presentan moraleja al final de la narración; las cuales fueron: “El quirquincho y el

zorro” (de la tradición oral andina)<sup>11</sup>, además de los cuentos fábulas: “La perdiz y el zorro”, “El oriol de fuego y el colibrí”. Asimismo, se tomó en cuenta la viabilidad de los mismos para ser ilustrados como narraciones de tipo historieta, es decir, se tomó en cuenta el cambio de escenarios, personajes e incluso diálogos dentro de la fábula.

- b) Una vez seleccionadas las fábulas se pasó a realizar las adecuaciones correspondientes, para implementarlas con el grupo experimental buscando dibujos que puedan ilustrar cada escena y condiciones comunicativas dentro de la narración. De la misma manera, se utilizó el programa de Fotoshop para dar formato adecuado a la historieta de las fábulas ya mencionadas.
- c) Seguidamente, se realizaron las adecuaciones de los diálogos (todo el texto se cambió a lengua 2 o aymara), es decir, se modificó el texto para que el mismo contenga palabras no muy largas o palabras que sean fáciles de interpretar dentro del contexto de texto e ilustración.
- d) Por último, se presentó el producto final al maestro de aymara para que pueda dar un visto bueno al material, y obtener su anuencia para su aplicación en estudiantes del 4to de secundaria.

Por otro lado, se tiene a la evaluación de lectura de comprensión que se aplicó a los estudiantes después de ser expuestos al texto de una fábula en idioma aymara, adecuada acorde a la encuesta anteriormente aplicada.

#### **4.4 Resultados de la prueba de lectura de comprensión (Postest)**

A partir de los resultados conseguidos en el pretest, se implementó la estrategia para mejorar la comprensión lectora de fábulas, con la finalidad de compensar las dificultades en el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes del 4to grado de secundaria de la

---

<sup>11</sup> Arcenia Dorado de Cecchetti, 45 años. Chaquiago. Andalgalá. Catamarca, 1968. La narradora es maestra. Dice que oyó de niña este cuento a un viejecito llamado Emeneterio Nieto, gran narrador, en noches de invierno, a la orilla del fuego, como era costumbre en la comarca.

U.E. Adventista ‘Franz Tamayo’. Los resultados finales alcanzados en el postest luego de la aplicación de la estrategia son los consiguientes:

**Tabla N° 2: Resultados del Post Test**

N° Estud	GRUPO EXPERIMENTAL									GRUPO CONTROL								
	1	2	3	4	5	6	7	8	Puntaje Total	1	2	3	4	5	6	7	8	Puntaje Total
1	10	10	10	10	0	10	0	10	60	0	10	0	0	10	0	0	0	20
2	0	10	10	10	10	0	10	10	60	10	0	0	10	10	10	0	10	50
3	10	10	10	10	10	10	0	0	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	10	10	10	0	10	10	10	60	0	0	10	0	10	0	0	10	30
5	0	10	10	10	10	10	10	10	70	10	0	0	0	0	10	0	0	20
6	10	10	10	10	0	10	10	0	60	0	0	0	10	0	0	0	10	20
7	10	10	0	10	10	0	0	10	50	0	0	0	0	10	0	0	10	20
8	10	10	10	10	10	0	0	10	60	0	10	0	10	0	10	10	0	40
9	0	0	10	10	10	10	0	0	40	0	0	10	0	0	0	0	0	10
10	10	10	10	10	0	10	10	10	70	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	10	10	10	0	10	0	10	0	50	10	0	10	0	0	0	0	10	30
12	10	10	10	10	0	10	0	10	60	0	0	0	0	10	0	0	0	10
13	0	10	10	10	10	10	10	0	60	10	10	0	10	10	10	10	10	70
14	0	10	10	10	10	0	0	10	50	0	0	0	0	0	0	10	0	10
15	10	10	10	10	0	0	10	0	50	0	0	0	10	10	0	0	10	30
16	0	10	0	10	10	10	0	10	50	0	10	0	0	0	0	0	0	10
17	10	10	10	0	10	10	0	0	50	0	0	10	0	10	0	0	10	30
18	10	10	10	10	10	0	10	10	70	0	0	0	10	0	10	0	0	20
19	10	10	10	10	10	10	10	10	80	10	0	10	0	0	0	10	0	30
20	0	10	10	10	0	0	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	10	10	10	10	10	10	10	10	80	0	0	0	10	10	0	0	10	30
22	10	10	10	10	10	10	10	10	80	0	0	0	0	0	0	0	10	10
23	0	10	10	10	10	10	0	10	60	0	10	10	0	0	10	0	0	30
24	10	10	10	10	0	0	0	0	40	0	10	0	10	0	10	0	10	40
25										0	0	0	10	0	0	0	0	10
26										0	10	0	0	0	10	0	0	20
27										10	10	10	10	0	0	10	10	60
28										0	10	0	0	0	10	0	10	30
Promedio									58,33									24,29

Fuente: Elaboración propia con base en resultados del postest

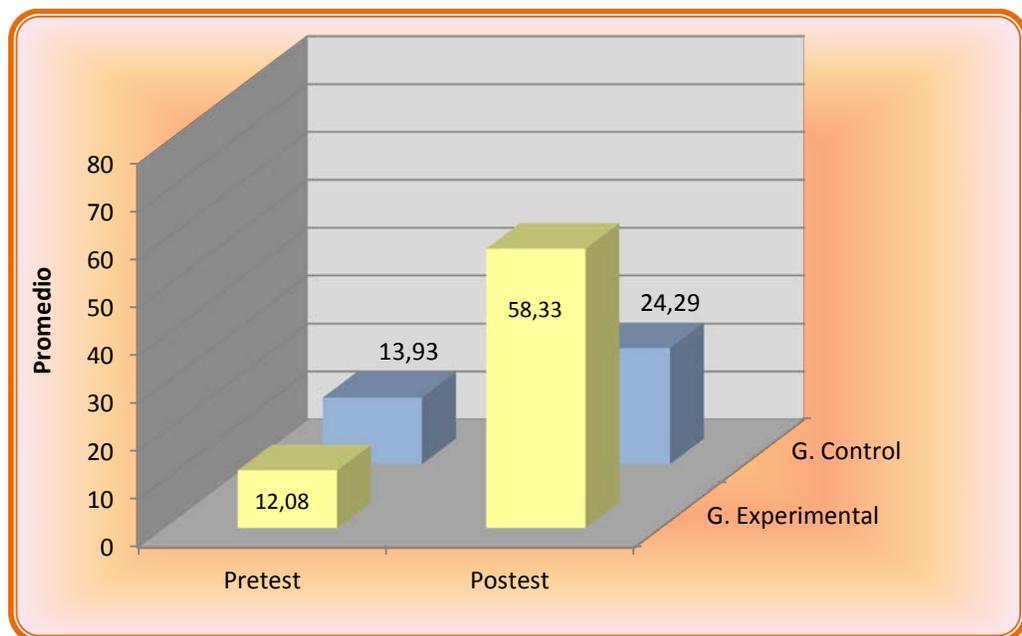
De acuerdo a los resultados mostrados en el cuadro precedente, se han logrado observar evidentes diferencias entre las calificaciones que logran los estudiantes de 4to

de secundaria, ya que la proporción de estudiantes del grupo experimental logran un nivel satisfactorio se incrementa de un promedio de 12,08 iniciales en el pretest a 58,33 puntos en el posttest; a diferencia de los estudiantes del grupo control que de un puntaje inicial de 13,93 en el pretest alcanzan un promedio grupal de 24,29 puntos en el posttest, sin embargo, este incremento es inferior al que muestran los estudiantes del grupo experimental.

Estos resultados permiten establecer que la estrategia para mejorar la lectura comprensiva mediante fábulas andinas, ha permitido un mayor desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes objeto de intervención (grupo experimental).

En el gráfico siguiente se muestra de manera descriptiva en promedio general el progreso que alcanzan los estudiantes del grupo experimental y el desarrollo de los estudiantes del grupo control:

**Gráfico N° 12: Nivel de lectura comprensiva en el pre y postest, por grupos**



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, es pertinente destacar que aún cuando los estudiantes del grupo experimental logran mejorar su promedio grupal, éste permanece distante del puntaje óptimo (80 puntos); lo que significa que todavía los estudiantes presentan dificultades respecto a la lectura comprensiva en lengua aymara, pero se advierte una notable mejoría en comparación con los estudiantes del grupo control que no experimentaron la estrategia para desarrollar la competencia pragmática del aymara como L2.

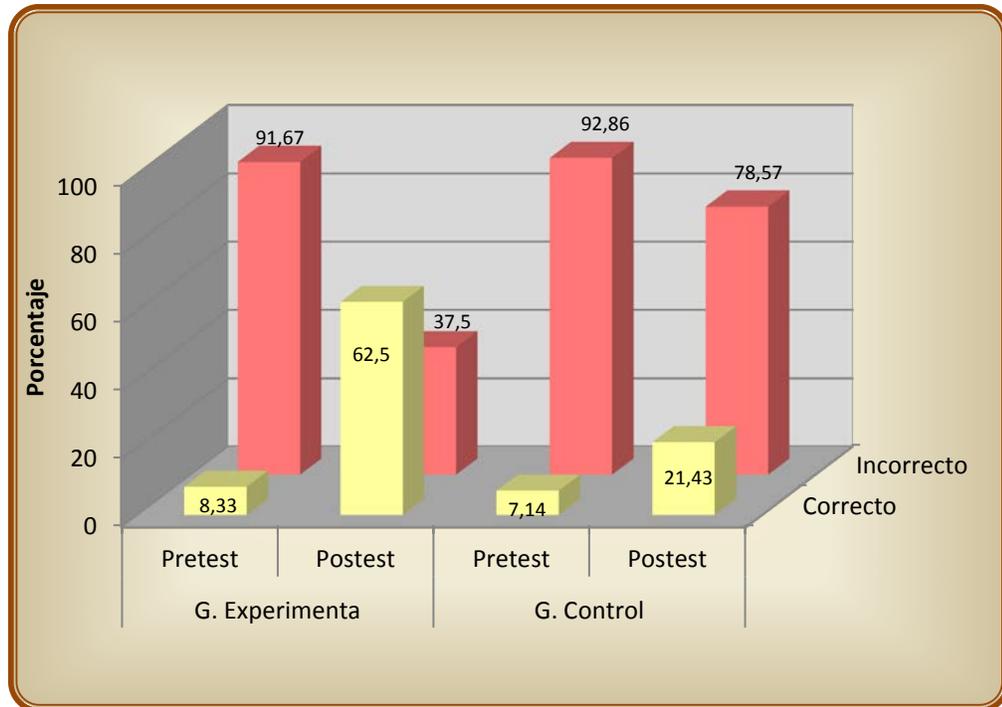
#### **4.5. Resultados de la prueba de lectura por indicadores**

A continuación se presenta los resultados de la prueba de lectura en aymara como L2, antes y después de la aplicación de la estrategia para el desarrollo de la competencia pragmática.

##### **Pregunta 1: Al Zorro era muy trabajador y quería sembrar la tierra sin ayuda**

Respecto a la fábula leída a continuación se observan los resultados de ambos grupos, experimental y control, donde se muestra el progreso que tuvieron ambos grupos.

**Gráfico N° 13: Al Zorro era muy trabajador y quería sembrar la tierra sin ayuda**



Fuente: elaboración propia.

En relación a la primera pregunta, se puede señalar que en el pretest la mayoría de las respuestas presentadas eran de forma incorrecta, la diferencia se nota en el post test pero es sobresaliente en el grupo experimental donde del 8,33% pasa a un 62,50% de estudiantes que respondieron correctamente, en tanto que en el grupo control si bien existe un progreso (7,14% a 21,43% en la prueba final) el mismo no se dio en la misma magnitud que los del grupo experimental.

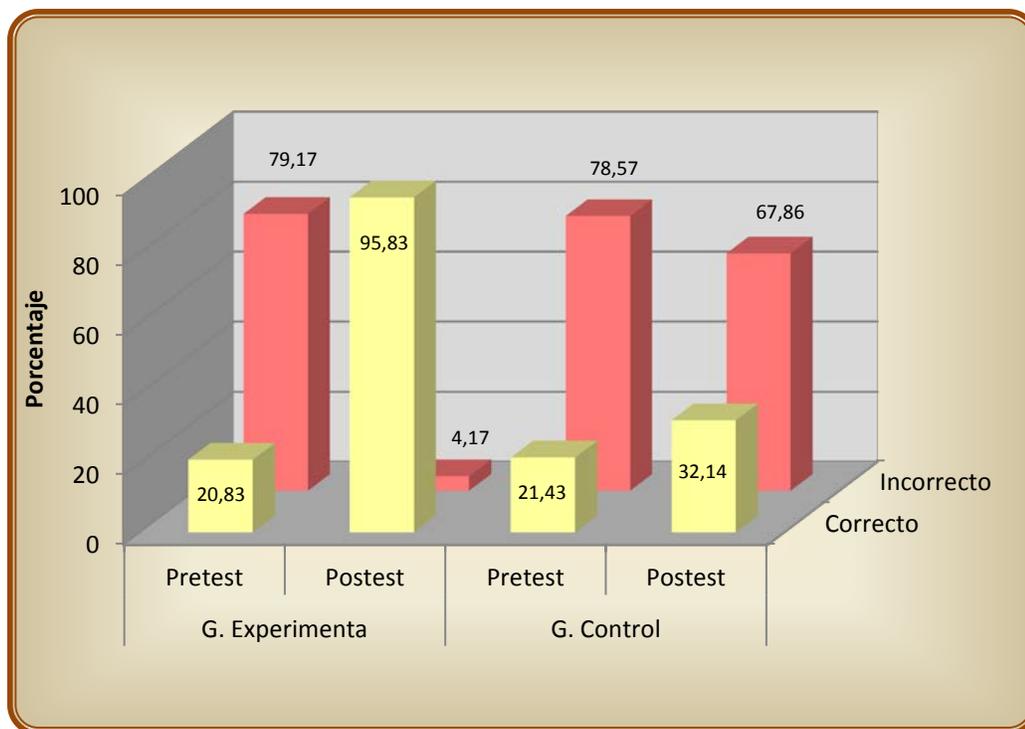
La incorporación de imágenes y símbolos como estrategia para desarrollar la competencia pragmática, los dibujos implementados ha permitido que los estudiantes de 4to de secundaria del grupo experimental, comprendan de mejor manera el texto y cuando se tomó la segunda prueba la mayoría respondió de forma acertada, estimulando en los estudiantes que se aplicó la estrategia la competencia pragmática, siendo efectivo los resultados

La mayoría de los estudiantes del grupo experimental eligió la opción FALSO para expresar su desacuerdo con el enunciado “el zorro quería trabajar la tierra sin ayuda”, es decir que la mayoría de ellos comprendió que en la fábula “el zorro NO quería sembrar la tierra”. Este último enunciado se encuentra al principio de la fábula, en la segunda oración del párrafo introductorio: /uka tiwulax janiw yapu yapuchañ munkanti/. Por otro lado, cómo se llegó a la conclusión de que ¿“el zorro quería trabajar SIN ayuda”?, nótese que en la primera oración del mismo párrafo de introducción se expresa el siguiente enunciado: /nayra pachanxa, ma jayra Tiwulaw utjana/, el adjetivo /jayra/, dado al zorro, literalmente se traduce como “flojo”; por lo tanto, como “el zorro era flojo” entonces él hubiera preferido tener algún tipo de ayuda para sembrar la tierra, es decir que SIN ayuda el zorro no siembra la tierra, esta comprensión es más fácil para los estudiantes cuando se les presenta figuras o símbolos.

**Pregunta 2: El Quirquincho aceptó sembrar la tierra, para luego repartir los productos por igual con el Zorro.**

La lectura amena presentada a los estudiantes de cuarto de secundaria dio un resultado positivo en el grupo experimental no así en los estudiantes del grupo control como a continuación se observa.

**Gráfico N° 14: El Quirquincho aceptó sembrar la tierra, para luego repartir los productos por igual con el Zorro**



Fuente: elaboración propia.

A la pregunta respecto a que el Quirquincho acepto sembrar la tierra, para luego repartir los productos por igual con el Zorro, como se observa en el gráfico precedente en los resultados del pretest la mayoría respondió de forma incorrecta 79,17% en el grupo experimental y 78,57% en el grupo control, en contraposición los resultados en el post test se muestra un interesante progreso 95,83% en el grupo experimental donde se aplicó la estrategia, y apenas alcanza en la prueba final al 32,14% en el grupo control.

Los resultados muestran en el grupo experimental este progreso importante de casi la totalidad de los estudiantes sólo uno no respondió correctamente, situación contraria a la del grupo control donde no se aplicó la estrategia, estos resultados muestran que el uso de imágenes y símbolos como proceso de la competencia

pragmática es beneficioso principalmente para la enseñanza de una segunda lengua, aspecto que debe ser considerado por las autoridades e instituciones de enseñanza.

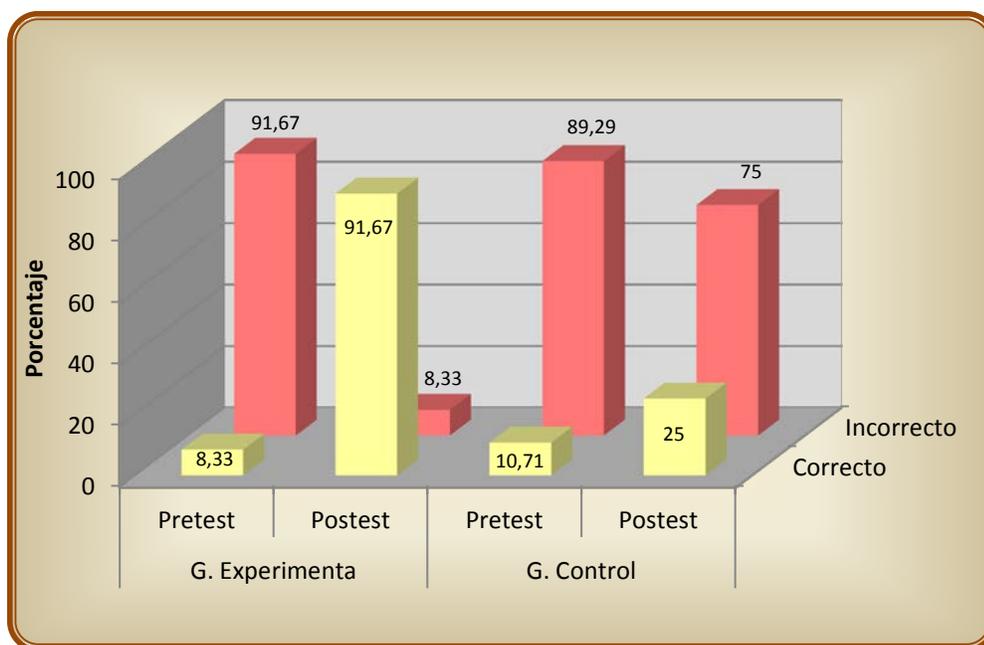
Los estudiantes del grupo experimental que expresaron su conformidad con el enunciado “el quirquincho aceptó sembrar la tierra, para luego repartir los productos por igual con el Zorro”, se muestra que al elegir la opción VERDADERO en la pregunta número 2 es mayoritario en relación al grupo control. Así los estudiantes comprendieron la conversación que tuvo el Zorro y el Quirquincho al principio de la fábula ya que a pesar de que el enunciado expresado no se menciona en la fábula, es decir, fue una inferencia a la cual ellos debían haber llegado luego de comprender todo lo que paso en las primeras tres escenas y primera conversación de la historieta.

Siendo más específicos, los estudiantes debían basar su respuesta comprendiendo lo que el Zorro expresa en una de las primeras escenas: “chikat chikat yapuchañataki yaqha yapuchiri taqhä” que se traduce como: “buscaré un sembrador para que lo sembrado sea mitad mitad” y luego inferir también que el quirquincho expresa su aceptación al pensar para sí mismo: / kuns satantä? sasina, ah ch’uqi satantä!/, que traducido al español es: “¿Qué podría sembrar? diciendo, ahh papa voy a sembrar!” Entonces, si se ve claramente que los individuos comprendieron la primera parte de la fábula con mayor facilidad gracias a las imágenes y símbolos que complementan el texto para la comprensión lectora en lengua aymara.

### **Pregunta 3. Después de pensar, lo primero que decidió sembrar el Quirquincho...**

El grupo experimental como se observa a continuación, luego del desarrollo de la estrategia muestra progresos importantes los mismos que se ven reflejados en los resultados como se observa en el siguiente gráfico, donde las diferencias entre ambos grupos se hace bastante notoria:

**Gráfico N° 15: Después de pensar, lo primero que decidió sembrar el Quirquincho**



Fuente: elaboración propia.

Dentro de la prueba de comprensión lectora, se puede advertir que en la prueba inicial (pretest) ambos grupos tienen similar nivel de comprensión la mayoría respondió de forma incorrecta, de acuerdo a la revisión de la prueba en la prueba del post test la figura cambia radicalmente porque el grupo experimental muestra un buen progreso, 22 de 24 estudiantes respondieron correctamente, situación contraria a los del grupo control donde el progreso es mínimo, sólo 7 de 28 estudiantes respondieron correctamente.

Estos resultados muestran lo conveniente que es para el aprendizaje de la lengua 2 en este caso el aymara, el uso de figuras y símbolos como estrategia para el desarrollo de la competencia pragmática, a través de imágenes y símbolos los estudiantes comprenden de mejor manera los textos en aymara.

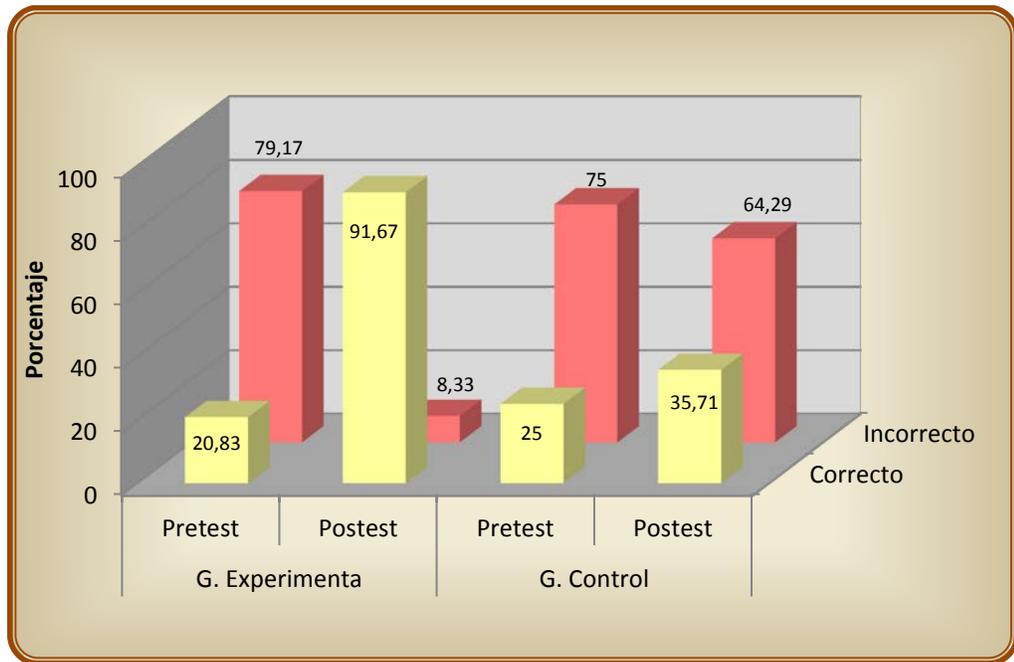
Siendo la opción “papas” la respuesta correcta, la mayoría de los estudiantes del grupo experimental eligieron la misma, lo cual demuestra que ellos llegaron a comprender y a recordar que fue exactamente lo que el Quirquincho decidió sembrar.

Esto se ve cuando el mismo expresa: /ahh ch'uqi satantä/ “ahh sembraré papa”. Además, con la ayuda visual (símbolo) los estudiantes lograron percibir mejor la palabra papa. Esto indica que los estudiantes lograron captar y comprender la situación que se dio entre el quirquincho y el zorro fortaleciendo la competencia pragmática.

**Pregunta 4. Cuando el tiempo del reparto llego, la primera vez, el Zorro se quedó con...**

La fábula aparte de ser amena con la implementación de la estrategia y la utilización de dibujos fue bastante educativa y de comprensión fácil para los estudiantes del grupo experimental como se observa en el siguiente gráfico.

**Gráfico N° 16: Cuando el tiempo del reparto llego, la primera vez, el Zorro**



Fuente: elaboración propia.

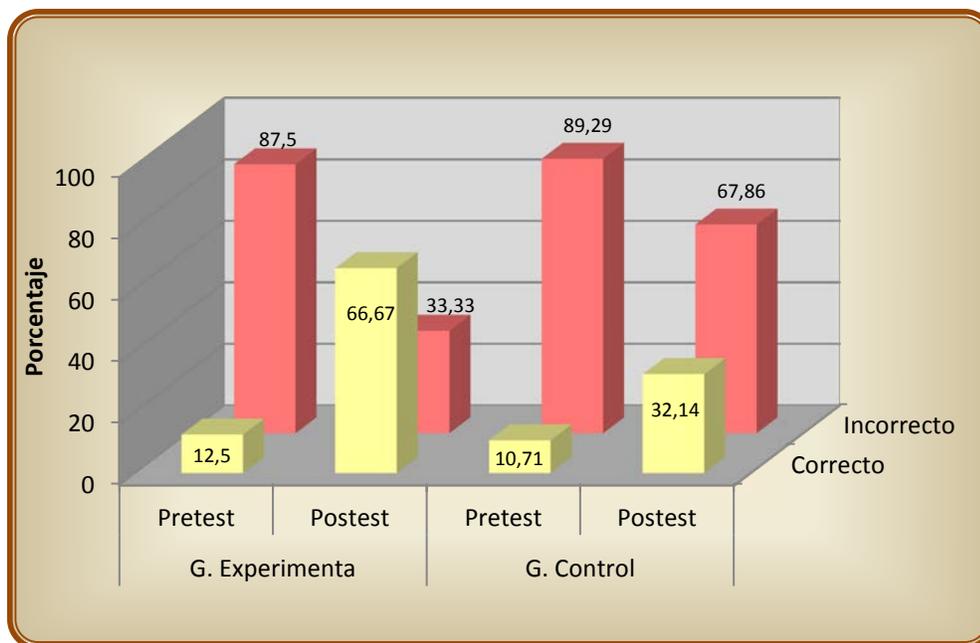
En relación a la pregunta formulada en la prueba, como en los anteriores casos en el pretest donde los estudiantes de ambos grupos en su mayoría respondieron de forma incorrecta, la variante sucede en el posttest, donde los estudiantes del grupo experimental en su mayoría (91,67%) responden correctamente y en el grupo control el progreso es leve (de 25% inicial al 35,71% en el posttest) responden de forma correcta.

Los estudiantes del grupo experimental pudieron mejorar su comprensión lectora gracias a la adaptación de símbolos y figuras en el texto, lo cual les ha permitido un mejor grado de comprensión del idioma aymara, es importante que esta experiencia sea replicada con estudiantes y permitirles un mejor proceso de enseñanza – aprendizaje. Con esta pregunta los estudiantes lograron asimilar el desenlace de la primera parte de la fábula.

**Pregunta 5. ¿Por qué el Zorro se quedó con solo hojas y raíces después de cada cosecha?**

La fábula ayudó a entender a los estudiantes más allá de la comprensión en lengua 2 que uno no debe aprovecharse del trabajo ajeno, y les resultó más cómodo responder adecuadamente mostrando el grupo experimental un progreso importante como a continuación se observa.

**Gráfico N° 17: ¿Por qué el Zorro se quedó con solo hojas y raíces después de cada cosecha?**



Fuente: elaboración propia.

A la pregunta de: ¿Por qué el Zorro se quedó con solo hojas y raíces después de cada cosecha?, se observa en el gráfico anterior que en la prueba inicial la mayoría responde de forma equivocada, siendo en la prueba final donde los estudiantes del grupo experimental muestran un repunte y mejora el número de estudiantes que responde correctamente (de 12,5% a 66,67%), situación que no ocurre con el grupo control cuyo progreso es de 10,71% inicialmente al 32,14% en la prueba final.

Aunque los estudiantes del grupo control progresan este desarrollo no es tan significativo como en el grupo experimental, aunque en ambos casos en ninguno de los grupos los estudiantes en su totalidad responden acertadamente. Estas preguntas de tipo abierto, están dentro del nivel de asimilación de producción, ya que los estudiantes deben responder mencionadas preguntas con sus propias palabras. Para el análisis de las preguntas abiertas en esta prueba se realizó una selección de las respuestas más frecuentes y se centralizaron en una sola. Los parámetros de selección de respuestas

correctas se determinaron antes de las aplicaciones, para tener un parámetro al cual se basarían las respuestas de los individuos de investigación.

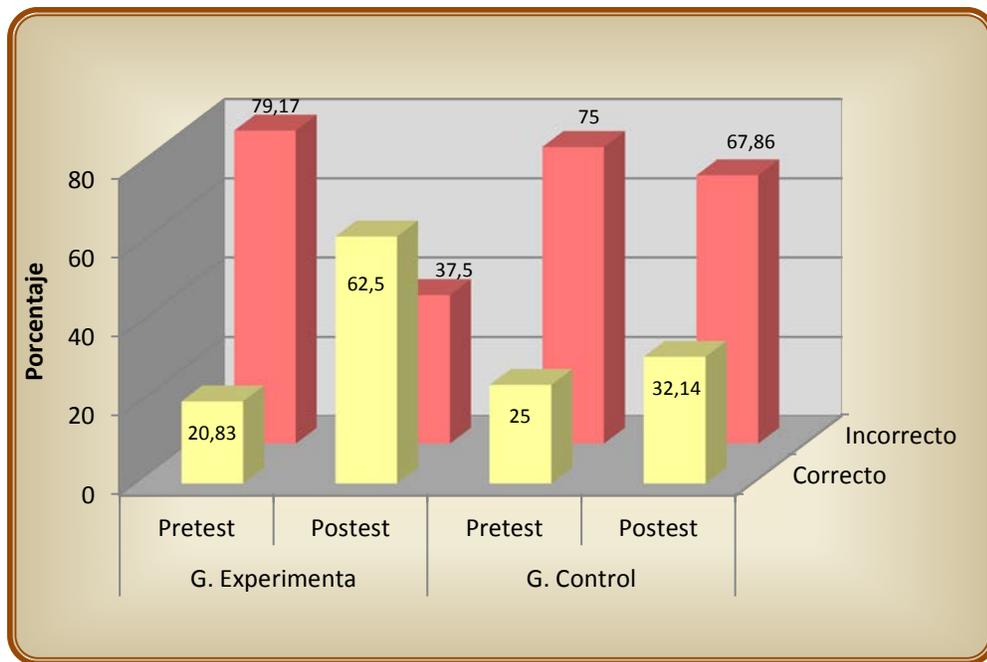
Según los estudiantes el Zorro se quedó con sólo hojas y raíces después de cada cosecha: porque el Zorro siempre pensó que elegía lo que más le convendría, pero al contrario el resultado de su elección nunca fue la adecuada porque al elegir solo pensaba en sí mismo.

El Quirquincho eligió sembrar papas, y el Zorro dijo que todo lo que produzca arriba sería para él. El Zorro quería todo lo que produjere arriba para él. El Zorro hizo una mala elección, sin saber lo que el Quirquincho sembraría.

**Pregunta 6. ¿Qué nos enseña esta fábula?**

Respecto a la enseñanza que brinda la fábula, en el grupo experimental por su mayor comprensión este fue asimilado como se observa a continuación no así en el grupo control donde el progreso de una a otra prueba es casi inalterable, por su falta de comprensión de la fábula en lengua 2.

**Gráfico N° 18: ¿Qué nos enseña esta fábula?**



Fuente: elaboración propia.

A la consulta de que es lo que enseña la fábula las características de las respuestas se caracterizan en principio por la poca comprensión de la lectura, la mayoría en el pretest responde de forma equivocada o no responde a la interrogante 79,17% en el grupo experimental y 75% en el grupo control respectivamente, sin embargo, en la prueba final (postest) los estudiantes del grupo experimental responden de forma más adecuada 62,5% y en relación al texto, mostrando que el uso de símbolos y figuras ayuda a los estudiantes a comprender el texto, situación contraria ocurre con el grupo control donde su progreso alcanza al 32,14%.

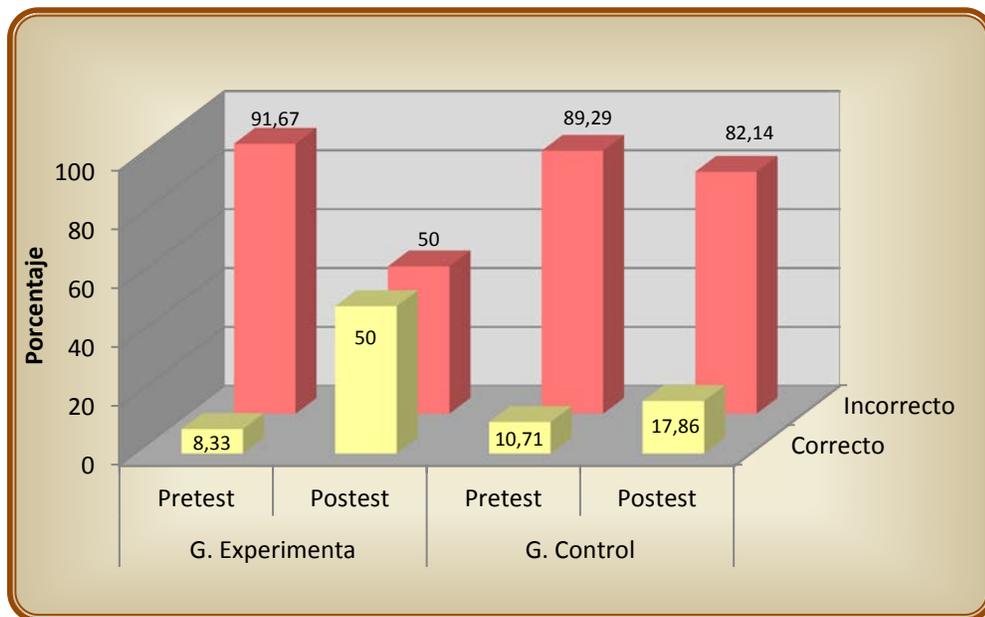
Como se observa en el gráfico precedente, existe diferencia en la comprensión lectora en lengua 2 (aymara) entre los estudiantes de uno y otro grupo, con quienes se aplicó la estrategia los resultados son mejores y logran manifestar cual es el mensaje positivo o enseñanza de la fábula.

Siendo las respuestas más frecuentes: *no debemos ser flojos, no debemos hacer trabajar a nuestros semejantes para nuestro beneficio, o no debemos hacer trabajar a otros para nosotros, cada uno debe trabajar por lo que quiere alcanzar.*

**Pregunta 7. ¿Qué otro mensaje darías tu tras leer esta fábula?**

La estrategia resulta ser beneficiosa y sería importante tomar esta iniciativa para mejorar la comprensión lectora, los estudiantes con los que se realizó la estrategia muestran progresos como se observa en el siguiente gráfico.

**Gráfico N° 19: ¿Qué otro mensaje darías tu tras leer esta fábula?**



Fuente: elaboración propia.

En relación a que otro mensaje podrían dar tras la lectura de la fábula, en una primera instancia en la prueba inicial la mayoría de los estudiantes de 4to de secundaria, 91,67% del grupo experimental y 89,29% del grupo control no dieron ninguna respuesta o daban un mensaje que no tenía relación con el texto, aunque en el grupo experimental se observa que existe un progreso del 50% de estudiantes, aún falta profundizar la enseñanza en comprensión lectora en segunda lengua (aymara), que se puede realizar en futuras investigaciones.

Con la utilización de imágenes y símbolos se ha podido mejorar en los estudiantes del grupo experimental, pero por los resultados se debe profundizar en el uso de estrategias para el desarrollo de la competencia pragmática y puedan los estudiantes comprender la lectura no sólo con textos, sino también con el uso de imágenes descriptivas, lo cual se ha demostrado que es beneficioso.

La respuesta vertida fue la que debemos ser justos con todos y en todo, pero los estudiantes han interpretado como: trabaja por lo que quieres por ti mismo, y debemos ayudarnos unos a otros sin tratar de abusar del otro, tal vez esta parte habría que buscar como se lo representan a través de símbolos o imágenes, para mejor comprensión de los estudiantes.

### **Pregunta 8. Aruskipawi = Conversación**

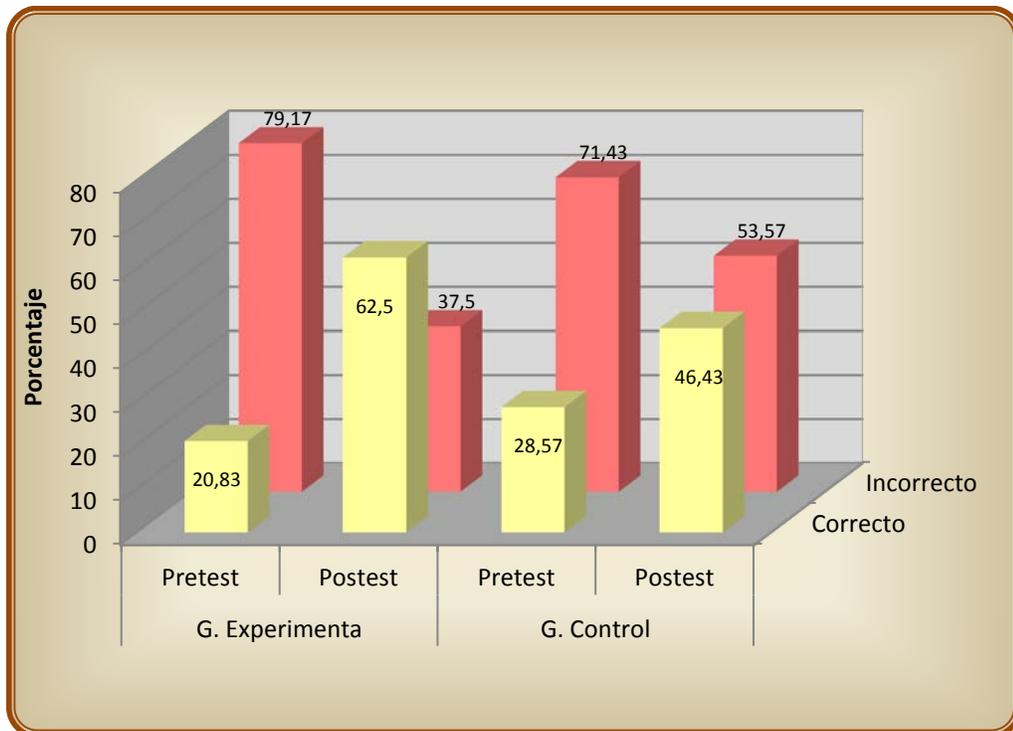
La tercera parte de la prueba de comprensión de lectura se presenta en idioma aymara, la lengua meta, en la cual los individuos deben completar los espacios vacíos con las palabras correspondientes en cada frase para dar sentido completo a los enunciados de la conversación. Esta conversación fue tomada de un punto de la fábula ya leída con los estudiantes.

**Cuadro Nro. 6 Ilustración de preguntas en aymara**

JUMAX	CH'UQI	SATANTÄ
<b>Aruskipawi</b>		
<b>Tiwula:</b> Jilata, jichhax, kunanaks manqhan achkani ukanakax jumatakiniwa.		
<b>Khirkhinchu:</b> Yaw jilata,.... Mmm.... Kunas satantä, kunas _____... Ahhh, _____ satantä.		
<b>Tiwula:</b> _____ irnaqt'askakim.		
Kirkinchux irnaqaskarakitayna, Tiwulasti samaraskarakitaynawa.		

El cuadro anterior muestra cómo era la prueba que deberían de desarrollar y de acuerdo al siguiente gráfico, son los estudiantes del grupo experimental quienes muestran un mejor avance en relación a la comprensión en lengua 2.

**Gráfico N° 20: Completar la conversación**



Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes, como se observa en el gráfico precedente, en la prueba inicial presentaron problemas para completar la conversación, en la prueba final ambos grupos muestran un progreso un poco más los del grupo experimental donde el 62,50% de estudiantes llenaron los espacios correctamente, en el grupo control también existe mejora del 46,43% estudiantes respondieron adecuadamente pero no muestra la misma mejora que los del primer grupo.

Los resultados muestran que aún se debe trabajar en la comprensión de la lengua aymara en los estudiantes de 4to de secundaria, aunque queda claro que el uso de estrategias es beneficioso y más cuando se utiliza imágenes y símbolos ya que el mismo

permite que el estudiante relacione la lectura con las figuras, aspecto que debe ser tomado en cuenta en el desarrollo lingüístico de una segunda lengua en este caso el aymara.

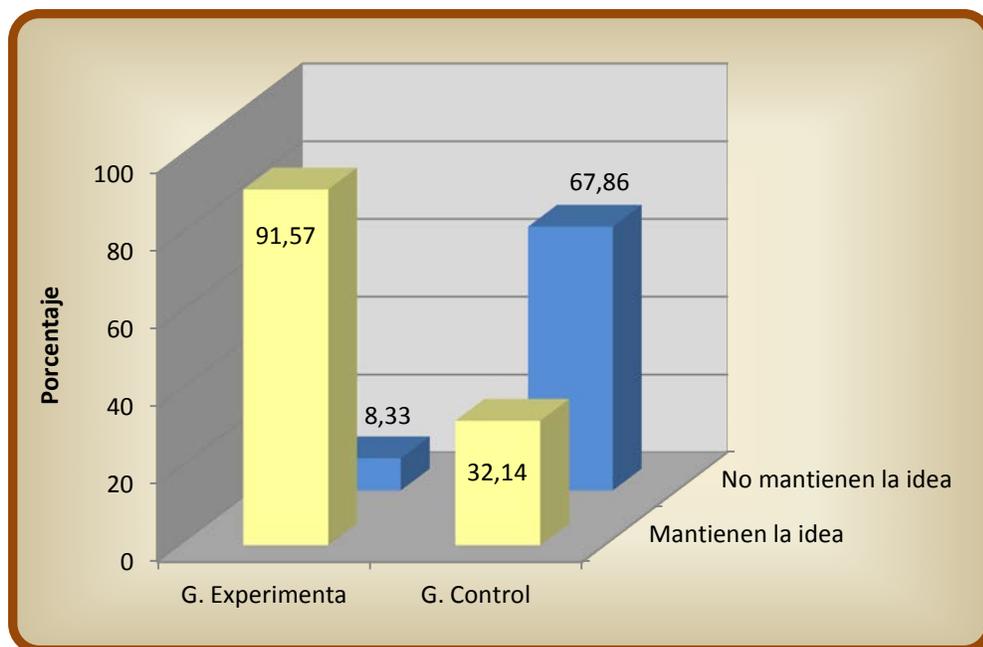
#### 4.6 Resultados del instrumento para medir el uso de la Competencia pragmática

A continuación se presenta los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes de 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventistas “Franz Tamayo” de la ciudad de El Alto respecto a la competencia pragmática tomando en cuenta la modalidad pragmática discursiva y la modalidad pragmática actitudinal.

##### 4.6.1 Modalidad pragmática discursiva

**Situación:** En una granja, el dueño de una hacienda piensa mucho y decide que quiere sembrar el campo, pero es perezoso, cuando a lo lejos ve a alguien humilde y trabajador venir por el camino:

Gráfico N° 21: Modalidad pragmática discursiva



Fuente: elaboración propia.

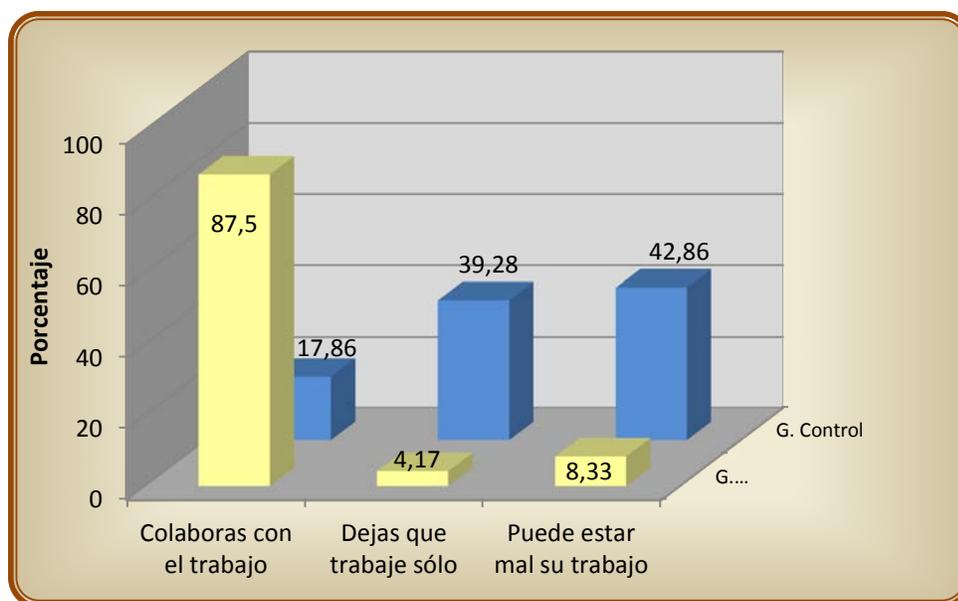
La prueba aplicada para medir el uso de la competencia pragmática, muestra en el gráfico precedente que los estudiantes del grupo experimental en su mayoría luego de aplicar la estrategia en un importante 91,57% de estudiantes resolvieron correctamente la prueba manteniendo el concepto y fundamento de la fábula, en tanto que en el grupo control se observa que sólo el 32,14% mantiene adecuadamente la idea de la fábula.

Estos resultados permiten confirmar que los estudiantes a través de una adecuada estrategia logran completar el diálogo con sus propias palabras, manteniendo la idea central de la fábula, afirmando el uso de la modalidad pragmática en su efecto perlocutivo, en el ámbito discursivo, cumpliendo una papel importante en el aprendizaje de la lengua aymara (Lengua 2)

#### **4.6.2 Modalidad pragmática actitudinal**

**Situación:** Tú tienes problemas para hacer la extensa práctica de matemáticas, la tarea es para el día siguiente, y le pides un amig@ hacer juntos la práctica, tu amig@ accede en ir a tu casa con una condición. Que ambos colaboren uno con el otro para resolver más rápidamente la práctica. Pero tus intenciones son solamente copiar lo que el haga. Cuando tu amig@ llega a tu casa, tú lo único que haces es atenderlo bien y no comienzas a hacer la práctica.

**Gráfico N° 22: Modalidad pragmática actitudinal**



Fuente: elaboración propia.

En relación a la modalidad pragmática actitudinal en la prueba del pretest, la mayoría de los estudiantes del grupo experimental respondieron adecuadamente en un mayoritario 87,5%, indicando que dejaría la intención de copiar la práctica del amigo y empezaría a desarrollar la práctica colaborando con el compañero, las otras dos alternativas corresponden al 4,17% y 8,33% que indican que dejarían que su compañero trabaje solo o que no copiarían porque su trabajo puede estar mal.

La situación es totalmente diferente en el grupo control donde no se aplicó ninguna estrategia, ya que el 42,86% dice que no copiaría porque puede que el trabajo del amigo este mal, seguido de un 39,28% que expresa que dejaría que el amigo trabaje y luego le copiaría la práctica, solo el minoritario porcentaje de este grupo 17,86% respondió adecuadamente indicando que cooperaría en el desarrollo del trabajo.

Los datos recabados a través del instrumento muestran que el uso de imágenes, símbolos y figuras permite una mejor comprensión lectora pudiendo desarrollar la competencia pragmática en aymara como lengua 2, confirmando el uso de la modalidad

pragmática en su efecto perlocutivo, en el ámbito actitudinal, por lo cual más allá de la comprensión de la lectura cambia la actitud del estudiante en base a lo aprendido y fortaleciendo su estudio y comprensión de la lengua 2 nativa.

#### 4.7 Verificación de hipótesis

Con la finalidad de verificar la hipótesis planteada en el presente trabajo de investigación, es necesario establecer la diferencia estadística entre los niveles de desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes del 4to grado de secundaria de la Unidad Educativa Adventista “Franz Tamayo” de la ciudad de El Alto; es decir, la diferencia entre la situación inicial (antes de la aplicación de la lectura comprensiva de fábulas andinas) y la situación final (después de la intervención). Para el efecto se utiliza la prueba estadística “**t de student**”, por tratarse de muestras pequeñas (menores a 30 sujetos).

La prueba t de student (estadístico “t”) tiene la siguiente expresión (García, 1997):

$$t = \frac{x - y}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_x^2 + (n_2 - 1)s_y^2}{n_1 + n_2 - 2} \left[ \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right]}}$$

Dónde:

X = Media aritmética (promedio) de la primera muestra (grupo)

Y = Media aritmética de la segunda muestra (grupo)

n<sub>1</sub> = Número de estudiantes de la primera muestra (grupo)

n<sub>2</sub> = Número de estudiantes de la segunda muestra (grupo)

s<sub>x</sub><sup>2</sup> = Varianza de la primera muestra (grupo)

s<sub>y</sub><sup>2</sup> = Varianza de la segunda muestra (grupo)

Para los fines del trabajo, se establecen las siguientes diferencias estadísticas:

1. Grupo Experimental (pre test) Vs. Grupo Experimental (pos test)
2. Grupo Experimental (pos test) Vs. Grupo Control (pos test)

Para realizar la prueba “t”, se consideran las medias (promedios) de las puntuaciones obtenidas por cada grupo en las pruebas de comprensión de lectura en L2. Para ello, se define como  $u_1$  a la media de las puntuaciones del primer grupo, y  $u_2$  a la media de las puntuaciones del segundo grupo.

Para las dos diferencias que se pretenden establecer, se asume que el grupo que tenga la mayor media aritmética fungirá como la primera muestra, mientras que la otra será la segunda muestra. Para el efecto se realiza el siguiente ensayo de hipótesis:

$H_0 : u_1 = u_2$  Significa que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las puntuaciones de los dos grupos que se comparan. Es decir, que los estudiantes de ambos grupos tienen similares niveles de comprensión lectora de L2.

$H_1 : u_1 > u_2$  Significa que los niños y niñas del primer grupo tienen mejores niveles de comprensión lectora de L2, por tanto, mejor desarrollo de la competencia pragmática que los estudiantes del segundo grupo; por tanto, existe diferencia estadística significativa entre los grupos.

Con los criterios antes mencionados será posible obtener los valores del estadístico “t”, el valor crítico de “t” (valor en tablas) y los grados de libertad para las dos comparaciones, teniendo en cuenta que a un nivel de significación del 0,05 (0,95%), se aplicará la siguiente regla de decisión:

- a) Se RECHAZARÁ la hipótesis nula ( $H_0$ ) cuando el estadístico “t” fuese mayor que el valor crítico de “t”, y se asumirá entonces que es CIERTA la hipótesis alterna ( $H_1$ ).
- b) No se RECHAZARÁ la hipótesis nula ( $H_0$ ) cuando el estadístico “t” fuese menor que el valor crítico de “t”, y se asumirá entonces que esta hipótesis es CIERTA.

**4.7.1 Diferencia estadística del nivel de comprensión lectora del aymara como L2 de los estudiantes del grupo experimental, antes y después de la aplicación la lectura de fábulas andinas**

La información necesaria para esta comparación es la siguiente:

**Tabla N° 3: Media aritmética, varianza y tamaño de muestra del nivel comprensión lectora del aymara como L2 en el Pre test y Pos test, para el Grupo Experimental.**

	Pre test	Pos test
Media Aritmética	12,08	58,33
Varianza	321,56	162,32
Tamaño Muestra	24	24

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del pre y postest.

Con base en los datos anteriores se obtienen los siguientes resultados:

**Tabla N° 4: Estadístico “t”, valor crítico de “t” y grados de libertad para el nivel de comprensión lectora del aymara como L2 del Grupo Experimental antes y después de la aplicación de las fábulas andinas.**

Grupo Experimental	Estadístico “t”	Valor crítico de “t”	Grados de Libertad
Pos test vs Pre test	12,66	1,68	46

Fuente: Estadístico “t” y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t. El valor crítico de “t” determinado con

base a un nivel de significancia del 95% y a los grados de libertad. (Tablas estadísticas).

Los resultados mostrados indican que el estadístico  $t = 12,66$  es mayor que el valor crítico de  $t = 1,68$ , por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se asume como cierta la hipótesis alterna. De esto se desprende que existe diferencia estadísticamente significativa entre los promedios obtenidos por el grupo experimental antes y después de la aplicación de las fábulas andinas; es decir, que los promedios obtenidos en la prueba de comprensión lectora aymara como L2 por los estudiantes del grupo experimental después de la aplicación de las fábulas andinas, son estadísticamente superiores a los obtenidos antes de la intervención, lo que significa que los estudiantes que participaron de las actividades de lectura presentan mejores niveles comprensión, por tanto, mayor desarrollo de su competencia pragmática en comparación con los su situación inicial (pretest).

A partir de estos resultados, se puede establecer que la lectura de fábulas andinas en aymara como L2, desarrollado con estudiantes del 4to de secundaria de la Unidad Educativa Franz Tamayo de la ciudad de El Alto, ha producido resultados satisfactorios en el desarrollo de la competencia pragmática, de lo que se deduce que a través de las modalidades epistémicas que contienen las fábulas puede promoverse un mayor desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes.

#### **4.7.2 Diferencia estadística del nivel de comprensión lectora del aymara como L2 lectoescritura entre los grupos experimental y control luego de la aplicación de las fábulas andinas**

La información necesaria para esta segunda comparación es la siguiente:

**Tabla N° 5: media aritmética, varianza y tamaño de muestra del nivel de comprensión lectora del aymara como L2 en el Pos test, para los grupos Experimental y Control**

	Grupo experimental	Grupo Control
Media Aritmética	58,33	24,29
Varianza	162,32	292,06
Tamaño Muestra	24	28

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del pre y pos test.

Con los datos del cuadro anterior, se obtienen los siguientes resultados:

**Tabla N° 6: Estadístico “t”, valor crítico de “t” y grados de libertad del nivel de comprensión lectora del aymara como L2 de los grupos Experimental y Control en el Pos test**

GRUPOS/POSTEST	Estadístico “t”	Valor crítico de “t”	Grados de Libertad
Grupo experimental Vs Grupo control	8,57	1,68	50

Fuente: Estadístico “t” y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t. El valor crítico de “t” determinado con base a un nivel de significancia del 95% y a los grados de libertad. (Tablas estadísticas).

De acuerdo a lo que se observa en el cuadro anterior, se advierte que el estadístico  $t = 8,57$  es mayor que el valor crítico de  $t = 1,68$ ; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. De esto se infiere que existe diferencia estadísticamente significativa entre los promedios obtenidos por los estudiantes del grupo experimental y control, luego de la aplicación de las fábulas andinas; lo que implica que los estudiantes que participaron de las actividades de lectura de fábulas andinas en aymara (grupo

experimental), tienen mejores niveles de comprensión lectora, en comparación con los estudiantes del grupo control que no participaron de estas actividades.

Los resultados obtenidos, permiten confirmar que las modalidades epistémicas que están presentes en las fábulas andinas en aymara, constituyen una estrategia didáctica efectiva para estimular el desarrollo de la competencia pragmática del aymara como L2 de los estudiantes del 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo de la ciudad de El Alto.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 5.1 Conclusiones

Una vez desarrollada la investigación, en la parte teórica y práctica, las mismas nos han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

- Los resultados de la investigación muestran que realizado el diagnóstico los estudiantes de 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventista “Franz Tamayo”, consideran que es el castellano su primera lengua y en tanto el aymara se constituye en su segunda lengua, de ahí que la mayoría se relaciona con tener un origen urbano y por tanto su lenguaje corresponde al mismo.
- Los estudiantes, con más raíces urbanas que rurales, en su mayoría expresan que no entienden cuando le hablan en aymara, seguido de aquellos que manifiestan que entienden un poco; de lo que se concluye que se requiere de estrategias, métodos o programas que permitan a los estudiantes reaprender el idioma aymara y reconocer sus raíces, considerando que este aprendizaje será de beneficio, ya que es el segundo idioma nativo más hablado en Bolivia.
- A pesar de su arraigo urbano y desconocimiento del idioma aymara, los estudiantes reconocen que el idioma nativo que mejor pueden entender es el aymara, si cuentan con herramientas adecuadas como el uso de modales epistémicos que tienen las fábulas y el que tiene mayor presencia dentro de la población de la urbe alteña, razón por la cual es importante su enseñanza y que los estudiantes de forma entretenida puedan aprender y comprender, permitiéndoles una mejor interrelación y comunicación en diferentes ámbitos (social, escolar, laboral).

- Los resultados de la prueba de comprensión lectora de fábulas en aymara, muestran que antes del desarrollo de actividades de lectura, los estudiantes presentan deficiencias en su nivel de comprensión, lo que exige la implementación de una estrategia no sólo para el aprendizaje del aymara, sino para el desarrollo de la competencia pragmática del aymara.
- Si bien, con la utilización de imágenes y símbolos en las fábulas se ha podido mejorar en los estudiantes del grupo experimental, los resultados obtenidos muestran que aún no logran un nivel de comprensión óptimo del aymara, lo que plantea la necesidad de que se deba profundizar en el uso de estrategias para la enseñanza-aprendizaje del aymara, y por tanto, del desarrollo de la competencia pragmática en cuanto al género literario en aymara.
- La prueba aplicada para medir el uso de la competencia pragmática, muestra que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental resolvió correctamente la prueba, completando el diálogo con sus propias palabras y manteniendo la idea central de la fábula, afirmando de esta manera el efecto discursivo en el acto perlocutivo; mientras que los estudiantes del grupo control no mostraron el mismo nivel que sus pares del grupo experimental.
- Por otra parte, también se evidenció que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental, respondió acertadamente a la segunda parte del cuestionario de competencia pragmática en lengua aymara, lo que implica que dichos estudiantes desarrollaron favorablemente su competencia pragmática en el ámbito actitudinal, a diferencia de los estudiantes del grupo control que no lograron estos resultados.
- Los resultados de la investigación, han permitido establecer que la incorporación de imágenes y símbolos en las fábulas andinas, ha permitido que los estudiantes de 4to de secundaria puedan elevar su nivel de comprensión del aymara, y por tanto,

desarrollar su competencia pragmática. Esto se refleja en la segunda prueba de comprensión lectora, donde los estudiantes del grupo experimental lograron mejores promedios, demostrándose la efectividad de las fábulas andinas en la mejora de la comprensión lectora y del desarrollo de la competencia pragmática.

- Finalmente, las pruebas estadísticas (t de student) efectuadas, confirman la efectividad de la lectura de comprensión de fábulas para estimular el desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes del 4to de secundaria de la Unidad Educativa Franz Tamayo de la ciudad de El Alto, demostrando que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes entre el pre y pos-test, siendo mayor el nivel de comprensión del grupo experimental con respecto al grupo control, lo cual confirma la veracidad de la hipótesis formulada en el sentido de que “La lectura comprensiva de fábulas andinas desarrolla la competencia pragmática del aymara como L2, mediante el uso de los modales epitémicos, en estudiantes del 4to de secundaria de la Unidad Educativa Adventista Franz Tamayo de la ciudad de El Alto”.

## **5.2 Recomendaciones**

- De acuerdo a los datos recabados y que se observan en los resultados del trabajo, se puede señalar que no existe interés por parte de los estudiantes de aprender la escritura del idioma aymara, esto debido a que ya se encuentran habituados a la lectura y escritura en castellano y les resulta dificultoso y de poco interés aprender de forma mecánica y repetitiva el idioma nativo, por lo cual, se recomienda la implementación de alguna estrategia para facilitar este proceso de enseñanza – aprendizaje de un idioma nativo de forma real y no sólo para el cumplimiento de una materia del pensum.

- Es importante la aplicación de una estrategia que permita a partir de los gustos mayoritarios de los estudiantes poder aprender y comprender el idioma aymara, ya que la misma constituye un aspecto importante dentro de la formación y reivindicar de esta manera las raíces propias del Estado boliviano, aprendizaje que no debe ser de forma tradicional y repetitiva que pedagógicamente y desde el punto de vista lingüístico no ha dado resultado para el proceso óptimo de enseñanza o aprendizaje.
- Los estudiantes tienen poca comprensión de los textos escritos en aymara, aunque indican que entienden más o menos; la realidad es que este problema se lo debe atender de manera responsable con estrategias que permitan de una forma amena comprender la lectura que se realiza en lenguaje nativo.
- El estudiante debido a la creciente urbanización de su modo de vida, no reconoce el idioma aymara como propio o de origen, por tanto es necesario implementar estrategias para poder aprender y comprender este idioma que se constituye en el segundo idioma nativo más hablado en Bolivia.
- Estos resultados muestran lo conveniente que es para el aprendizaje de la lengua 2 en este caso el aymara el uso de figuras y símbolos como estrategia para el desarrollo de la competencia pragmática a través de imágenes y símbolos los estudiantes comprenden de mejor manera los textos en aymara.
- Los estudiantes del grupo experimental pudieron mejorar su comprensión lectora gracias a la adaptación de símbolos y figuras en el texto, lo cual les ha permitido un mejor grado de comprensión del idioma aymara. Es importante que esta experiencia sea replicada con estudiantes y permitirles un mejor proceso de enseñanza – aprendizaje. Con esta pregunta los estudiantes lograron asimilar el desenlace de la primera parte de la fábula.

- Los resultados muestran que aún se debe trabajar en la comprensión de la lengua aymara en los estudiantes de 4to de secundaria, aunque queda claro que el uso de estrategias es beneficioso y más cuando se utiliza imágenes y símbolos ya que el mismo permite que el estudiante relacione la lectura con los figuras, aspecto que debe ser tomado en cuenta en el desarrollo lingüístico de una segunda lengua en este caso el aymara.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Albó, Xavier (1995) *Bolivia Plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz: CIPCA.
- Albo, Xavier y L. D'Emilio (1992) *Lenguas autóctonas y educación en Bolivia*, Perspectivas, 75, XX, nº 3, UNESCO, París.
- Alliende, G. Felipe; Condemarin, Mabel (1986) *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile, Andrés Bello.
- Argibay Juan Carlos (2009). *Muestra en investigación cuantitativa*. Subjetividad y procesos cognitivos, N° 13. Buenos Aires, Argentina: UCES.
- Autesserre, Denis (1982) *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Labor.
- Bell, Roger Taylor (1995) *Tranlation and translating. Theory and Practice*. Harlow, Essex: Longman.
- Beltrán, Llera Jesús (2003). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Edit. Síntesis.
- Beltrán, Jesús, García - Alcañiz, Elena, Moraleda, Mariano, Calleja, Felix. y Santiuste, Bermejo (1997). *Psicología de la educación*. Madrid. Edit. Eudema.
- Bertuccelli Papi, Marcella (1996) *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós.
- Bolivia: INE (2012) *Características de población y vivienda*. Censo Nacional de Población y Vivienda. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Bisquerra, Rafael (2000) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, España. La Muralla.
- Briggs, Lucy (1993) *El idioma aymara, variantes regionales y sociales*. La Paz: ILCA.
- Briggs, Lucy Therina et al. (2001) *Aymara compendio de estructura fonológica gramatical*. La Paz – Bolivia. ILCA (Instituto de Lengua y Cultura Aymara).
- Carvajal, Juan (1990) *Raymi 12: Estructura gramatical del aymara*. La Paz: Centro Cultural Jayma.
- Cassany, Daniel (2010) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

- Censabella, Marisa (2005) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cerron-Palomino, Rodolfo (2003) *El aymara como lengua oficial de los incas*. En Revista lengua. Revista especializada en lingüística y ciencias del lenguaje. La Paz: UMSA. 57-76.
- Chong, Juan (1992). *Planificación de la educación de adultos*. OEA.
- Choque, Domingo (1999) *Partículas lingüísticas de la lengua aymara*. Oruro: Wiñay Marka
- Coy Néstor, Orobio Héctor y Ortiz Marina. (2002). *La estrategia didáctica como elemento dinamizador del desarrollo del pensamiento matemático*. Equipo Anillo de Matemáticas de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores. Santafé de Bogotá.
- Davidov, Vasili. (1998). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú. Editorial Progreso.
- Del Moral, Rafael (2004) *Diccionario espasa. Lenguas del mundo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Dido Juan Carlos, (2008). *La fábula en la educación de adultos*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 47. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Dubois, María Eugenia (1998) *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Esopo, (1998). *Fábulas: Esopo y Fedro*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- Félix-Brasdefer, Cesar (2008b). Pedagogical Intervention and the Development of Pragmatic Competence in Learning Spanish as a Foreign Language. Issues in Applied Linguistics, Vol. 16, N° 1.
- Fernández Díez, Federico, and José Martínez Abadía (1999) *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós

- García Berrío, Antonio y Huerta Calvo Javier (1999). *Los géneros literarios: sistema e historia*, Madrid, Cátedra.
- García Madruga, J. A., Gómez, I., y Carriedo, N. (2003). *Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora*. En F. Gutiérrez, J. A. García Madruga y N. Carriedo (Eds.), *Psicología evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico* (Vol. 2). Madrid: UNED.
- García, Clara y Pacheco, María Ángeles (1997). *Las fábulas en la educación de valores*. C.P. “San Antonio Abad” de Peluche. Badajoz.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (2000). *Psicología de la instrucción*. Madrid. Edit. Santillana.
- González Trujillo, M. Carmen (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Granada.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico*. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona. Edit. EUNSA
- Gutiérrez, Walter (2001) *Informe de la situación educativa indígena en Bolivia*. En: Los Pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB. Cochabamba: CENAQ, CEA. 44-48.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huayhua, Felipe (2001) *Gramática descriptiva de la lengua aymara*. Lima: IRPAQA.
- Johston, P. H. (1999). *La evaluación de la comprensión lectora*. Un enfoque cognitivo. Madrid, Visor.
- Juárez, F., Villatoro, J. A. y López, E. K. (2002). *Apuntes de Estadística Inferencial*. México, D. F.: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.

- Koike, D. A., & Klee, C. A. (2003). *Lingüística aplicada: adquisición del Español como segunda lengua*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Laguna Cruz, Jorge Alejandro (1995). *Estrategias para formar y desarrollar habilidades cartográficas en estudiantes del nivel medio*, en *Revista Geográfica*, No 122; México.
- Langer, Judith (1995) *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York, London, Teachers College, Columbia University.
- Layme, Félix (2002) *Gramática aymara*. La Paz. UNICEF.
- Marciales Vivas, Gloria Patricia. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Madrid España, Editorial Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.
- Martínez González, Raquel (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mateos Sanz, Mateo (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Aiqué.
- Miranda, Filomena (1999) *Arusata qillqañani*. Serie Chaski Aru. La Paz: P.INS-EIB, PROEIB Andes.
- Molina García, Santiago (1998). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid, Cepe, S.A
- Monereo, Carles (1994): “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.
- Münch Lourdes y Ángeles, Ernesto. (2003). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Edit. Trillas.
- Mutis Ibarra Luis Hernando. (2004). *Lectura comprensiva*. República de Colombia. Departamento de Nariño. Municipio de pasto.
- Pérez Zorrilla, M<sup>a</sup> Jesús. (2005) *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. Madrid. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario.

- Prada, Fernando (2004) *Memorias de los Congresos Latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.
- Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (2006) *Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación Superior*. Desafíos a diez años del PROEIB Andes. Cochabamba: s/e.
- Propp, Vladimir (1991). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Radio San Gabriel (2003) *Aymar ch'ikhi aru. Lengua vivaz del aymara*. El Alto: SAAD y RSG.
- Redondo Madrigal, Marto (1994) *El proceso lector en L2: aproximación psico-pragmática y su pedagogía en I.F.E.* Universidad de Alicante. Departamento de Filología Inglesa
- Roberto Eduardo Echeverría Castillo (2009) *The Role of Pragmatics in Second Language Teaching*. MA TESOL Collection. Paper 479.
- Romero Betancourt María Victoria (2012). *Adquisición de pragmática en segunda lengua: un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática*. Indiana University
- Roser, Tomas. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona. Edit. Graó.
- Sánchez, B y Guarisma, J. (1995). *Métodos de Investigación*. Maracay: Ediciones Universidad Bicentaria de Aragua.
- Sandoval, G. Margarita (1999) *La actualización de un género. La fábula según Augusto Monterroso*. Madrid. Dialogía.
- Spang, Kurt (1996). *Géneros literarios*. Madrid, Síntesis.
- Stoner, James, y otros. (1996). *Administración*. 6º edición, México. Edit. Prentice-Hall.
- Soria L., Luis (1957). Revista Municipal de Arte y Letras "CORDILLERA", Editorial MUSEF Vol. II No. 4. La Paz, Bolivia.
- Soria L., Luis (1953). Revista Municipal de "KHANA", Vol. I No. 1 y 2. La Paz, Bolivia.

Todorov, Tzvetan (1991). *Los géneros del discurso*, Caracas, Monte Ávila.

Zurita Sáenz de Navarrete, P. (1997). La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. En: L. Félix Fernández & E. Ortega Arjonilla (ed.). *Estudios sobre traducción e interpretación*. Málaga: CEDMA.

# **Anexos**



## ANEXO Nº 2

### INSTRUMENTO PARA MEDIR LA LECTURA DE COMPRENSIÓN

Nombre: ..... Curso: .....

Género: M ( ) F ( ) Fecha: .....

#### EL ZORRO Y EL QUIRQUINCHO

##### I. Lea atentamente y responda subrayando la respuesta correcta.

1. Al Zorro era muy trabajador y quería sembrar la tierra sin ayuda.

Falso Verdadero

2. El Quirquincho acepto sembrar la tierra, para luego repartir los productos por igual con el Zorro.

Falso Verdadero

3. Después de pensar, lo primero que decidió sembrar el Quirquincho fue ...

- a. Habas
- b. Papas
- c. Trigo

4. Cuando el tiempo del reparto llego, la primera vez, el Zorro se quedó con...

- a. Todas las papas
- b. Solamente hojas, sin alimento
- c. Todo, papas y hojas.

##### II. Lea y responda las preguntas de acuerdo a su conocimiento, opinión o criterio.

1. ¿Por qué el Zorro se quedó con solo hojas y raíces después de cada cosecha?

R.....

2. ¿Qué nos enseña esta fábula?

R.....

3. ¿Qué otro mensaje darías tu tras leer esta fábula?

R.....

III. Jichhax sumpach amuyt'asipxaniani, ukat aka arunakampi phuqhanchapxaniani.

**JUMAX**

**CHUQ'I**

**SATANTA**

Aruskipawi

Tiwula: Jilata, jichhax, kunanaks manqhan achkani ukanakax jumatakiniwa.

Kirkinchu: Yaw jilata,.... Mmm.... Kuns satanta?, kuns \_\_\_\_\_?... Ahhh, \_\_\_\_\_ satanta.

Tiwula: \_\_\_\_\_ irnaqt'askakim.

Kirkinchux irnaqaskarakitayna, Tiwulasti samaraskarakitaynawa.

### ANEXO Nº 3

#### INSTRUMENTO PARA MEDIR LA LECTURA DE COMPRENSIÓN

#### INSTRUMENTO PARA MEDIR EL USO DE LA COMPETENCIA PRAGMATICA

Nombre: .....Curso: .....

Género: Masculino ( ) Femenino ( ) Fecha: .....

#### EL QUIRQUINCHO Y EL ZORRO

- I. En la situación que se expone a continuación, y desde tu punto de vista, cómo debería continuar el diálogo entre el dueño de la hacienda y el compadre?

**Situación 1:** En una granja, el dueño de una hacienda piensa mucho y decide que quiere sembrar el campo, pero es perezoso, cuando a lo lejos ve a alguien humilde y trabajador venir por el camino:

##### Dialogo

Dueño de la Hacienda:

---

Compadre:

---

- II. Lea atentamente la situación, y elija una de las opciones que le siguen a continuación.

**Situación:** Tienes problemas para hacer la extensa práctica de matemáticas, la tarea es para el día siguiente, y le pides un amig@ hacer juntos la práctica, tu amig@ accede en ir a tu casa con una condición. Que ambos colaboren uno con el otro para resolver más rápidamente la práctica. Pero tus intenciones son solamente copiar lo que el haga. Cuando tu amig@ llega a tu casa, tú lo único que haces es atenderlo bien y no comienzas a hacer la práctica.

- a) Dejas a tu amig@ trabajar sol@ en la práctica, y esperas copiar al final, confiando en que todos los ejercicios estarán bien resueltos.
- b) No copias la tarea de tu amig@ y dejas que el haga su práctica solo porque sabes que podría estar mal
- c) Dejas tus intenciones de copiar la práctica de tu amigo y empiezas a hacer la práctica colaborando con tu amigo.

ANEXO Nº 4

**KHIRKHINCHUMPI  
TIWULAMPI**

Nayra pachanxa, mä jayra Tiwulaw utjäna. Uka  
Tiwulax janiw yapu yapuchañ munkanti.



Chikat chikat  
yapuchañataki  
yaqha yapuchiri  
taqhä.

**Uk sasina, Tiwulax Kirkinchurux akjam  
satayna:**



Jupax  
kunti yapuchañ munktaxa uk  
yapuchaskakismaw jilata. Kunanaks alayan  
achkäna nayatakiniw, kunanaks uraq  
manqhan achkäna jumatakiniw.

**Khirkhinchux  
walipuniw  
lup'itayna. Kunas  
satanta, sasina,  
ahh ch'uqi satan-**



**Khirkhinchux walipuniw irnaqaskatay-  
na, Tiwulasti samaraskarakitaynawa.**

Uka  
Tiwulax wali  
jayrawa. Nayakis  
irnaqasktxa

Ch'uqinak  
satantatapax  
alsuranisax wali  
panqarantatayna



Khirkhinchux  
walja jach'a  
ch'uqinakaw  
apthapitayna.



Ukatsti juyra apthapiñ pachax  
purjarakitaynawa, ukarusti lakjasifñ  
urux purinitayna.

Tiwulasti laphinakakī jan juyrani apthapirakitayna

**Ukatsti, Tiwulax mayampis satayna:**



Jichhax taqikuns uraq manqhan achkani nayatakiw... Kunanaks alay achkanisti ukanaks jumatakirakiniwa



Yaw jilata ukat mmm kuns satantä. Ah Juphaw satantä

**Ukat Khirkhinchux walipuniw irnaqatayna, walja juphanak satantatayna.**



Lakjasiñ urux purinitayna, Kirkinchux wali suma achut juphanak apthapitayna, Tiwulasti saphinakakí apthapitayna.



Jichhax jilata, kunanaks uraq manqhan achkani kunanaks alayan achkanis nayatakiw, kunanaks taypin achkanisti jumatakiw



Yaw jilata ukat mmm kuns satantä Ah t'unqu satantä

Ukatsti juyra apthapiñ pachax purinjarakitayna, ukharusti lakjasiñ urux purinitayna. Tiwulax laphinakak saphinakakis apthapitayna. Kirkinchux suma q'illu tunqunakaw apthapitayna.

**Sawi: Janiw jayrañäkiti, janirakiw masisarus jiwasanakataki irnaqayañakaspati.**



ANEXO Nº 5



Sawi: Janiw kunanakats jiwasanakpachax jach'anchasiñakiti.