

Comprensión de textos académicos en contextos socioculturales andinos

Comprehension of academic texts in andean socio-cultural contexts

Laura Bernal Saire¹, Bladimiro Centeno Herrera², Luz Marina Pari Portillo³,
Juan Carlos Ortiz Zantalla⁴ y Yovana Calisaya Nina⁵

¹Programa de Maestría en Educación con mención en Educación Intercultural Bilingüe. Escuela de Posgrado. Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú.

²Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Gestión Pública y Desarrollo Territorial. Escuela de Posgrado. Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú.

³Programa de Doctorado en Educación. Escuela de Posgrado. Puno, Perú.

⁴Programa de Maestría en Lingüística Andina y Educación. Escuela de Posgrado. Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú.

⁵Departamento Académico de Humanidades. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Altiplano. Puno, Perú.

^a ORCID: [0000-0002-0418-3866](https://orcid.org/0000-0002-0418-3866) E-mail: lbernal@unap.edu.pe

^b ORCID: [0000-0002-5477-0196](https://orcid.org/0000-0002-5477-0196) E-mail: bcenteno@unap.edu.pe

^c ORCID: [0000-0002-4216-0155](https://orcid.org/0000-0002-4216-0155) E-mail: lpari@unap.edu.pe

^d ORCID: [0000-0001-8305-2268](https://orcid.org/0000-0001-8305-2268) E-mail: jortizz@unap.edu.pe

^e ORCID: [0009-0005-2467-8670](https://orcid.org/0009-0005-2467-8670) E-mail: ycalisaya@unap.edu.pe

Recibido 07/07/2023

Aceptado 30/11/2023

Sección: Artículo Original

Resumen

La comprensión de textos académicos no se reduce al aspecto verbal sino comprende el trinomio cognitivo: lengua, mente y mundo. El objetivo del estudio es determinar el grado de asociación de los significados con las categorías léxicas, procesamiento de la información explícita e implícita, y el grado de asignación de imágenes prototípicas a la categoría léxica. El enfoque metodológico que se adoptó fue el cualitativo, el diseño correspondió al tipo descriptivo y se empleó la técnica del análisis de textos. En este sentido, se estableció los niveles de confluencia entre la expresión lingüística, el proceso mental y la representación del mundo en el marco de la diversidad sociocultural andina que influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los datos se recopilaron en tres dimensiones: el grado de asociación de los significados a la categorías léxicas, el grado de procesamiento de la información explícita e implícita, y el grado de asignación de imágenes prototípicas a las categorías léxicas. Y se concluyó que los estudiantes universitarios bilingües, en el proceso de la comprensión de textos académicos, en su mayoría, asocian los significados con la categoría léxicas en forma parcial, reconocen únicamente la información expresa (no la información implícita) y asignan imágenes prototípicas a las categorías léxicas en grado intermedio, lo cual debilita una comprensión efectiva de los contenidos textuales de la especialidad.

Palabras clave: Bilingüismo, cognición, comprensión, lengua y representación del mundo.

Abstract

The comprehension of academic texts is not reduced to the verbal aspect, but comprises the cognitive trinomial: language, mind and world. The objective was to determine the degree of association of meanings with lexical categories, processing of explicit and implicit information, and the degree of assignment of prototypical images to the lexical category. The methodological approach adopted was qualitative, the design corresponded to the descriptive type and the technique of text analysis was used. In this sense, the levels of confluence between the linguistic expression, the mental process and the representation of the world were established within the framework of the andean sociocultural diversity that influences the teaching-learning processes. The data were collected in three dimensions: the degree of association of meanings to lexical categories, the degree of explicit and implicit information processing, and the degree of assignment of prototypical images to lexical categories. And it was concluded that bilingual university students, in the process of understanding academic texts, mostly associate the meanings with the lexical categories in a partial way, recognize only the explicit information (not the implicit information) and assign prototypical images to the lexical categories in an intermediate degree, which weakens an effective understanding of the textual contents of the specialty.

Keywords: Bilingualism, cognition, comprehension, language and world representation.

Cómo Citar:

Bernal Saire, L., Centeno Herrera, B., Pari Portillo, L. M., Ortiz Zantalla, J. C., & Calisaya Nina, Y. (2023). Comprensión de textos académicos en contextos socioculturales andinos. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(4), 324-335. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.4.932>

Introducción

El tema de la comprensión de textos en los procesos de enseñanza aprendizaje presenta diversas limitaciones teóricas y metodológicas. En las pruebas PISA, los países latinoamericanos que poseen sistemas educativos similares obtienen puntuaciones muy bajas (Osorio, 2014); en la comprensión de textos, los estudiantes latinoamericanos no superan las valoraciones mínimas (Ramos, 2011; Gutierrez, 2021); y los debates pedagógicos no ofrecen alternativas favorables.

¿Qué factores intervienen en estos resultados? Ramazan y otros (2023) afirman que el autoconcepto lector es un predictor del rendimiento lector. Pero advierten que la literatura vinculada a esta correlación homogeniza a los lectores nativos con los bilingües; no identifica las variables de estudiante, docente e institución académica como predictores destacados del autoconcepto lector; y precisa que tampoco se contempla la variación de las variables de un lector nativo a un bilingüe. Esto significa que los estudios sobre la comprensión de textos ignoran la perspectiva de los estudiantes bilingües.

Se reproduce esta problemática en la educación superior (Mamani-Apaza et al., 2021). González (1998) señala que los estudiantes universitarios son muy dependientes en los textos básicos informativos, documentarios y numéricos, y deficitarios en los textos literarios, humanísticos y científicos. Agrega que estas deficiencias universitarias se deben a una educación secundaria también deficitaria. Entonces, ¿cuál es el grado de competencia lectora de los estudiantes que ingresan a las universidades en el contexto andino?

La mayoría de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano se caracteriza por ser bilingüe y procedente de una diversidad sociocultural. En el proceso de enseñanza aprendizaje, por el predominio de la lengua española, interactúa con textos académicos cuyos contenidos refieren conceptos y representaciones imaginarias discordantes con sus conocimientos previos; en consecuencia, experimenta una serie de interferencias lingüísticas y cognitivas en el proceso de la representación mental de los contenidos textuales (Leiss et al., 2023).

Vromans y otros (2023) advierten que la comprensión de textos académicos y especializados es un proceso difícil y requiere una mediación didáctica adecuada. Yousefpoori-naeim y otros (2023) señalan que las características del lector y la intervención de los factores lingüísticos, cognitivos y socioculturales determina el

desempeño de los estudiantes en la comprensión de los textos académicos. En consecuencia, el desarrollo de un pensamiento crítico exige una visión más integral sobre la comprensión textual en el ámbito universitario (Peñuela, 2009).

El objetivo del estudio es determinar el grado de asociación de los significados a las categorías léxicas, procesamiento de la información explícita e implícita, y el grado de asignación de imágenes prototípicas a la categoría léxica de textos académicos de los estudiantes bilingües en la Universidad Nacional del Altiplano.

Marco teórico

Variables en la comprensión

La literatura explora algunas variables. Sáenz (2018) afirma que la lectura y la escritura son procesos inherentes a la educación durante el desarrollo de la educación básica, media y superior. Neira y otros (2015) señalan que la competencia lectora es fundamental en el éxito académico de los estudiantes universitarios; pero comprueban que el desempeño en la comprensión de textos alcanza un promedio general bajo; y la diferencia entre lectores hábiles y menos hábiles se refleja en el rendimiento académico.

Pero estas observaciones no explican las causas fundamentales. Baker y otros (2022) señalan que los procesos de enseñanza aprendizaje se desarrollan sin considerar la condición bilingüe de los estudiantes. La comprensión de textos centrada en la lengua nativa (L1) genera riesgos en la lengua adquirida (L2). Wang y otros (2024) precisan que el desarrollo de la oralidad y la escritura en L1 y L2 genera un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Rets y otros (2022) señalan que la lectura de los textos académicos y especializados en una lengua adquirida o extranjera es un proceso difícil. Requiere el desarrollo de materiales lingüísticamente accesibles, docentes experimentados en el dominio de ambas lenguas (L1 y L2) y directrices pedagógicas para la formación de docentes interculturales. Vidal-Moscoso y Manriquez-López (2016) agregan que la comprensión y producción de textos constituyen ejes fundamentales en la cognición de los estudiantes universitarios. Pero el bajo desempeño de los universitarios en estas habilidades plantea la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas más integrales.

Casoli-Uvsløkk y Brevik (2023) señalan que, a pesar de las recomendaciones internacionales, existe poca

evidencia de enfoques interculturales hacia el lenguaje de parte de los docentes. Scherzinger y Brahm (2023) contemplan que los procesos de globalización plantean la necesidad de fomentar competencias interculturales, al mismo tiempo que exige un alto nivel de profesionalización de los docentes en educación de intercultural bilingüe. Liao (2023) añade que la enseñanza aprendizaje intercultural permite construir relaciones de confianza, desarrollar el pensamiento crítico y enfrentar las desigualdades sistémicas.

Ramirez (2009), en una revisión sobre los conceptos de lectura, encuentra una serie de convergencias y divergencias que resaltan la perspectiva interdisciplinaria. Además, asumen que el propósito es formar al ciudadano de la sociedad de información e industria editorial vinculada a la escritura y tecnología digital. Crespo (2001) agrega que la concepción del docente sobre la comprensión lectora tiene una relación directa con la calidad de enseñanza aprendizaje. Un manejo restringido de los conceptos textuales y categorías cognitivas inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, los docentes están obligados a desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje interculturales y bilingües. Martín-Beltrán y otros (2023) afirman que los formadores deben preparar docentes para conectarse con culturas y estudiantes lingüísticamente diversos. Luo y Chan (2022) consideran que existen los instrumentos necesarios para evaluar la competencia intercultural de los mismos que permiten reducir la estratificación y segregación académica. Vromans y otros (2023) señalan que los sistemas educativos replican la estratificación y segregación social. En este contexto, resultan necesarias el fomento de las tutorías interculturales y bilingües. Wong y otros (2022) aseveran que las tutorías entre pares facilitan las comunicaciones interculturales.

Comprensión

La comprensión se define como la facultad, capacidad, perspicacia para entender y aprehender las cosas (RAE 2005); interacción entre el lector y el texto (Hernández *et al.*, 2001); capacidad del individuo para extraer información (explícita e implícita) de los corpus verbales que conducen a la representación mental de nociones, objetos, hechos, fenómenos y sucesos de la realidad (Herrera *et al.*, 2016). Y se fundamenta tanto en la decodificación (lexicológica, gramática, semántica y pragmática) como procesamiento mental (Medina & Gámez, 2016).

Asociación entre el significado y la terminología

La decodificación es la primera etapa de la comprensión. Implica la asociación entre un significado y un término (Escandell, 2005). En el Perú, el código predominante es el español y, en menor grado, el aimara, quechua y otros sistemas lingüísticos (Zierer-wu, 1978).

Pero este acto cognitivo es un proceso complejo. La codificación consiste en cifrar un mensaje que será recibido y entendido por un interlocutor; y la decodificación implica descifrar ese mensaje considerando los patrones lingüísticos, cognitivos y socioculturales de una comunidad lingüística (Escandell, 2009). Gonzales (2004) añade que el usuario de una lengua posee un almacén o archivo mental con la información que contienen las palabras al cual se da el nombre de léxico mental o diccionario interior.

La comprensión de un texto comienza con la asociación de este archivo mental con la categoría léxica (término) mediante la cual se representa un elemento de la realidad. Esto quiere decir que los sentimientos, objetos, hechos, fenómenos y sucesos del mundo son representados mediante categorías léxicas. Fonseca y otros (2007) agregan que el desarrollo de la competencia léxica es el resultado de la experiencia humana y posee una implicancia sociocultural que debe ser considerada en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Información explícita e implícita

El texto contiene la información del mundo (Corbacho 2006). Beaugrande y Dressler (1997) afirman que la información es el foco de atención en la comprensión de textos. Esta información está ligada directamente a la dimensión semántica del texto. La coherencia textual depende del modo como se organiza (producción) o se procesa (comprensión) en función a los contextos comunicativos concretos.

El procesamiento de la información, como un mecanismo de representación lingüística de la realidad, aparte de la intencionalidad comunicativa (Escandell, 2009), es un aspecto fundamental en la comprensión de textos. Gonzales (2004) constata que los lectores obtienen dos tipos de informaciones: la que ofrece cada frase (explícita) y la que surge de la interpretación del texto como un todo (implícita). Y se integran dentro de una probabilidad general a partir de la cual se mide el grado de informatividad de un texto.

El tránsito de la selección de la información explícita a la selección de la información implícita contextualiza la intención comunicativa (Fuentes, 2009). García (2007) demuestra que una comprensión integral de un texto exige un tránsito sostenido de la recuperación de la información explícita a la información implícita para una comprensión efectiva.

Representación del mundo

Las teorías lingüísticas actuales conciben el lenguaje como una herramienta para la cognición del mundo. Este proceso consiste en categorizar prototipos mentales (imágenes) en representación de los elementos de la realidad (Cuenca y Hilferty, 2013). Riffo (2016) señala que existen diferentes niveles de representaciones mentales y mecanismos implicados en el proceso de comprensión de textos. Yousefpoori-naeim y otros (2023) añaden que las variedades lingüísticas generan efectos en los procesos cognitivos en contextos socioculturales diversos.

Fontanille (2006) agrega que el lenguaje permite tomar posición en relación al mundo percibido, vivido y representado. En ese sentido, concibe tres lógicas que permiten interactuar con el mundo: acción, pasión y cognición. La acción corresponde a la lógica del devenir para la programación de las transformaciones, la pasión corresponde a las variaciones de intensidad en la posición instalada en los discursos (textos) y la cognición corresponde a la lógica de la aprehensión y el descubrimiento de los cambios en los procesos de representación del mundo.

Entonces el ser humano forma representaciones mediante una serie de intercambios o interacciones con los demás. Colom y Espinosa (1990) consideran que las funciones mentales tienen un sustrato representacional mediante dos alternativas básicas: la proposición y la imagen mental. Estas dos alternativas no están contrapuestas necesariamente, pero responden a diferencias individuales y socioculturales.

Enfoque intercultural y bilingüe

Escandell (2009) señala que la diversidad sociocultural condiciona las expresiones lingüísticas, procesos cognitivos y conductuales. Hu y Zhang (2023) constatan que el nivel de dominio de L1 y L2 genera distintos grados de comprensión lectora y los estudiantes de L2 no utilizan mecánicamente la información activada en L1. Esto quiere decir que las categorías léxicas representan los objetos de la realidad con sus respectivas peculiaridades lingüísticas y socioculturales.

Las interferencias lingüísticas, cognitivas y culturales influyen negativamente en la comprensión de textos académicos. Sah y Uysal (2022) señalan que la ideología lingüística de los docentes posee un impacto desfavorable en los procesos de enseñanza aprendizaje, motivo por el cual resulta necesario diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje y formar docentes bajo un enfoque intercultural bilingüe.

Sin embargo, esta orientación pedagógica no será posible sin un diagnóstico claro sobre los niveles de competencia lectora de los estudiantes bilingües en contextos académicos concretos.

Materiales y métodos

El estudio se realizó en la región de Puno (Perú). Esta región cuenta con 1'471,160 habitantes que se comunican en español, quechua y aimara. MINCUL (2019) registró 474 203 quechua hablantes y 297 861 aimara hablantes.

Se eligió como población a los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano. Esta institución universitaria alberga a jóvenes procedentes de las diferentes zonas geográficas de la región y el país con identidades lingüísticas y culturales diferentes. Y la muestra fue conformada por 24 de estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano.

Tabla 1. Estudiantes monolingües y bilingües

Caracterización de la muestra	Cantidad
Hablantes bilingües de lengua española y quechua	16
Hablantes bilingües de lengua española y aimara.	08
Total de estudiantes	24

Nota: Resultados obtenidos de la ficha de aplicación.

El método correspondió al enfoque cualitativo (Hernández *et al*, 2006); el diseño fue de tipo no experimental, descriptivo (Martínez, 2013); el análisis

textual por niveles fue la técnica apropiada (Escandell, 2009); y los datos se procesaron en función a los objetivos específicos.

Tabla 2. Recolección de datos por objetivos específicos

Objetivos específicos	Método	Técnica	Instrumento
Analizar el proceso de asociación de significados a las categorías léxicas.	Análisis lexicológico	Cuestionario sobre categorías léxicas	Ficha de aplicación
Describir el reconocimiento de la información explícita e implícita o sobreentendida	Análisis semántico	Cuestionario sobre información explícita e implícita	Ficha de aplicación
Determinar la asignación de imágenes prototípicas a las categorías léxicas.	Análisis cognitivo	Cuestionario sobre imágenes prototípicas	Ficha de aplicación

En el proceso, se ha proporcionado a los estudiantes un corpus textual académico acompañado de preguntas abiertas. Los estudiantes respondieron a las preguntas en tres dimensiones: léxica, semántica y cognitiva. Y, en la sistematización de los datos, se ha determinado el grado de asociación de los significados a las categorías lingüísticas, procesamiento de la información explícita e implícita, y representación mental de los contenidos académicos en contextos bilingües e interculturales.

Resultados y discusión

La sistematización de la información se desarrolló bajo el criterio de que las expresiones lingüísticas activan significados, organizan informaciones y proyectan imágenes prototípicas en la mente de los lectores (Cárdenas, 2011).

Asociación de los significados a las categorías léxicas

a) Prototipo conceptual de la categoría léxica Administración

La RAE (2005) define la categoría léxica *Administración* como “organización ordenada a la gestión de los servicios y a la ejecución de leyes en una esfera política determinada” y “conjunto de organismos encargados de esta función”.

En la resolución terminológica, de los 24 estudiantes, 10 alcanzó Bajo Grado de asociación del significado prototípico a la terminología léxica, 14 alcanzó Grado Intermedio y ninguno alcanzó Alto Grado de asociación del significado prototípico a la categoría léxica *Administración*.

b) Prototipo conceptual de la categoría léxica Organización

La RAE (2005), en su concepción genérica, define la categoría léxica *Organización* como “asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines”.

En la resolución terminológica, de los 24 estudiantes, 13 alcanzó Bajo Grado de asociación del significado prototípico a la terminología léxica, 11 alcanzó Grado Intermedio y ninguno alcanzó Alto Grado de asociación del significado prototípico a la categoría léxica *Organización*.

c) Prototipo conceptual de la categoría léxica Autoridad

La RAE (2005), en su concepción genérica, define la categoría léxica *Autoridad* como “poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho, o de derecho”. “Potestad, legitimidad”.

En la resolución terminológica, de los 24 estudiantes, 11 alcanzó Bajo Grado de asociación del significado prototípico a la terminología léxica, 13 alcanzó Grado Intermedio y ninguno alcanzó el Alto Grado de asociación del significado prototípico a la categoría léxica *Autoridad*.

d) Prototipo conceptual de la categoría léxica Estado.

La RAE (2005), en su concepción genérica, define la categoría léxica *Estado* como “conjunto de órganos de un gobierno de un país soberano”. Caminal y otros (2015) señala que el *Estado* es la organización política, dotada de poder soberano e independiente que integra la población de un país.

En la resolución terminológica, de los 24 estudiantes, 10 alcanzó Bajo Grado de asociación del significado prototípico a la terminología léxica, 14 alcanzó Grado Intermedio y ninguno alcanzó Alto Grado de asociación del significado prototípico a la categoría léxica *Estado*.

e) Prototipo conceptual de la categoría léxica Poder

La RAE (2005), en su concepción genérica, define la categoría léxica *Poder* como “dominio, imperio, facultad y jurisdicción que alguien tiene para mandar o ejecutar algo”. “Gobierno de un país”.

En la resolución terminológica, de los 24 estudiantes, 08 alcanzó Bajo Grado de asociación del significado prototípico a la terminología léxica, 16 alcanzó Grado Intermedio y ninguno alcanzó Alto Grado de asociación del significado prototípico a la categoría léxica *Poder*.

En la resolución terminológica, de los 24 estudiantes, 14 alcanzó Bajo Grado de asociación del significado prototípico a la terminología léxica, 10 alcanzó Grado Intermedio y 04 alcanzó Alto Grado de asociación del significado prototípico a la categoría léxica *Gestión*.

f) Prototipo conceptual de la categoría léxica Gestión

La RAE (2005), en su concepción genérica, define *Gestión* como “acción y efecto de administrar”. Según Manrique (2016), significa ejecutar, conducir, llevar a cabo (gestiones) para alcanzar los objetivos organizacionales.

g) Prototipo conceptual de la categoría léxica Mercadotecnia

La RAE (2005), en su concepción genérica, define la categoría léxica *Mercadotecnia*, en la perspectiva del texto, como “conjunto de principios y prácticas que buscan el aumento del comercio, especialmente en la demanda”.

Tabla 3. Grado de asociación del significado

Categoría léxica	Grado de asociación del significado con la categoría léxica			Cantidad de estudiantes	Resultado
	Bajo	Intermedio	Alto		
Administración	10	14	00	24	Intermedio
Organización	13	11	00	24	Bajo
Autoridad	11	13	00	24	Intermedio
Estado	10	14	00	24	Intermedio
Poder	08	16	00	24	Intermedio
Gestión	14	10	00	24	Bajo
Mercadotecnia	03	21	00	24	Intermedio

En la resolución terminológica, de los 24 estudiantes, 03 alcanzó Bajo Grado de asociación del significado prototípico a la terminología léxica, 21 alcanzó Grado Intermedio y ninguno alcanzó Alto Grado de asociación del significado prototípico a la categoría léxica *Gestión*.

contables, 06 como toma de decisiones, 05 su valoración como arte, 05 el aspecto del ejercicio de la autoridad, 04 su trasfondo político y expresión ciudadana, 03 su procedencia etimológica y 03 su alcance normativo.

Procesamiento de la información explícita e implícita

Los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano procesaron las informaciones en varios niveles, jerarquías y con múltiples omisiones.

Esto demuestra que los estudiantes sistematizan la información explícita a) de una manera parcial, b) sin un orden jerárquico, c) en forma repetitiva y desglosada, y d) bajo nomenclaturas sinonímicas. Es decir, los estudiantes no logran distinguir las estructuras lingüísticas de las estructuras informativas que configuran las representaciones mentales.

Información explícita

Los estudiantes identificaron las informaciones explícitas en varios niveles y alcances. En un orden jerárquico, de los 24 estudiantes, 19 estudiantes identificaron como información explícita la definición del término ‘Administración’ como una disciplina científica de ciencias sociales, 18 resaltaron el aspecto organizativo, 10 subrayó la dimensión de la gestión de recursos humanos y económicos, 09 valoró su alcance mercadotécnico, 07 su vinculación con los procesos

Información implícita

Los estudiantes no registraron las informaciones implícitas referidas a los componentes pragmáticos, cognitivas y textuales de la información que se presuponen y se infieren en el proceso de la comprensión textual.

- a) En el aspecto relacional, los estudiantes no caracterizaron al enunciante como especialista en la administración y al enunciatario como miembro de la misma comunidad académica.



- b) En los actos de habla, los estudiantes no determinaron la intención comunicativa del enunciante (dar a conocer) y el impacto de la información en el receptor (instruido).
- c) En el aspecto cognitivo, de los 24 estudiantes, 13 lograron identificar el tema central y subtemas, y 02 juzgaron la calidad de la información.
- d) En el aspecto textual, los estudiantes no caracterizaron el modelo textual.

Además, los resultados demuestran que algunos estudiantes caracterizaron algunas informaciones explícitas como implícitas.

- a) De los 24 estudiantes, 18 conciben la definición (información explícita) como información implícita.
- b) De los 24 estudiantes, 03 conciben la anfibología (vicio lingüístico) como información implícita.

En consecuencia, en el procesamiento de la información implícita, resalta dos elementos: uno positivo y otro negativo. En el positivo, de los 24 estudiantes, 13 logran relacionar el tema central con los subtemas; en el negativo, 18 concibieron la información explícita como implícita. Esto significa que los estudiantes limitan sus estrategias cognitivas a los contenidos textuales y no expanden a niveles contextuales.

Asignación de imágenes prototípicas a las categorías léxicas

Los estudiantes realizaron una serie de representaciones imaginarias en niveles y jerarquías categoriales. Las imágenes prototípicas que componen la categoría *Administración* son: establecimientos físicos, grupos de personas organizadas, equipos tecnológicos y estantes con pilas de documentos. En la asignación de imágenes prototípicas, de los 24 estudiantes, 09 no asignó ninguna imagen prototípica, 13 asignó en Bajo Grado y 02 en Alto Grado.

Tabla 4. Grado de asignación de imágenes prototípicas

Categoría léxica	Grado de asignación de imágenes prototípicas a las categorías léxicas				Cantidad de estudiantes	Resultado
	Ninguno	Bajo	Intermedio	Alto		
Administración	09	13	00	02	24	Bajo
Organización	01	05	14	04	24	Intermedio
Autoridad	03	06	10	05	24	Intermedio
Estado	05	08	06	05	24	Bajo
Poder	08	01	12	03	24	Intermedio
Gestión	11	07	06	00	24	Ninguno
Mercadotecnia	04	04	10	06	24	Intermedio

Las imágenes prototípicas que componen la categoría léxica *Organización* son: estructura social ordenada, grupos de sujetos con representaciones individuales y actividades humanas en torno a responsabilidades concretas. De los 24 estudiantes, 01 no asignó ninguna imagen, 05 asignó en Bajo Grado, 14 en Grado Intermedio y 04 en Alto Grado.

Las imágenes prototípicas que componen la categoría léxica *Autoridad* son: uno o varios sujetos elegidos o investidos de poder para la toma de decisiones frente a otros grupos humanos. De los 24 estudiantes, 03 no asignó ninguna imagen prototípica, 06 en Bajo Grado, 10 en Grado Intermedio y 05 en Alto Grado.

Las imágenes prototípicas que componen la categoría léxica *Estado* son: autoridades, instituciones, normas, territorios y habitantes orientados por documentos oficiales. De los 24 estudiantes, 05 no asignó ninguna

imagen prototípica, 08 en Bajo Grado, 06 en Grado Intermedio y 05 en Alto Grado.

Las imágenes prototípicas que componen la categoría léxica *Poder* son: uno o varios sujetos investidos con un emblema y/o con una ubicación privilegiada en una institución con capacidad para la toma de decisiones y conjunto de subordinados con tareas concretas. De los 24 estudiantes, 08 no asignó ninguna imagen prototípica, 01 en Bajo Grado, 12 en Grado Intermedio y 03 en Alto Grado.

Las imágenes prototípicas que componen la categoría léxica *Gestión* son: varios sujetos que manipulan documentos, interactúan con autoridades y ejecutan acciones en el interior de los establecimientos públicos o privados. De los 24 estudiantes, 11 no asignó ninguna imagen prototípica, 07 en Bajo Grado, 06 en Grado Intermedio y ninguno en Alto Grado.

Las imágenes prototípicas que componen la categoría léxica *Mercadotecnia* son: uno o varios sujetos socializando productos prototípicos, evolución de estadísticas y establecimientos ocupados por grupos de personas. De los 24 estudiantes, 04 no asignó ninguna imagen prototípica, 04 en Bajo Grado, 10 en Grado Intermedio y 06 en Alto Grado.

Discusión

La lingüística contemporánea (Acero *et al*, 2010) y la psicología cognitiva (Bruning *et al*, 2012) conciben el proceso de enseñanza aprendizaje como un fenómeno complejo que compromete aspectos lingüísticos, cognitivos y socioculturales. La comprensión textual es producto de la decodificación (Paredes 2006), procesamiento de la información (Julcamayan *et al*, 2019) y representa mental (Cárdenas, 2011).

a) Asociación de significados a las categorías léxicas

Gonzales (2004) reconoce que la decodificación es el primer paso para el acceso al contenido del texto. Los resultados demuestran que los estudiantes asocian los significados a las categorías léxicas en Grado Intermedio y Bajo Grado. Esto significa que el acceso al contenido textual es precario; es decir, asocian los significados a las categorías léxicas en forma ambigua, imprecisa y confusa.

Las investigaciones demuestran que la implementación de estrategias metodológicas en L1 no resuelven el problema (Mamani-Apaza *et al*, 2021). Las advertencias de Yousefpoori-naeim y otros (2023) respecto a las características del lector resultan pertinentes. Vromans y otros (2023) incluyen la variable docente intercultural y bilingüe.

b) Procesamiento de la información explícita e implícita

Los resultados demuestran que los estudiantes tienden a la sistematización de la información explícita y la omisión de la información implícita en el proceso de la comprensión de textos académicos. Esto significa que los estudiantes acceden a la información elemental que configuran los textos sin reconocer las presuposiciones, las intenciones comunicativas y los elementos contextuales (Escandell, 2009).

El procesamiento de la información explícita e implícita forma parte de las habilidades metacognitivas (Carezzano *et al*. 2004). La diferenciación entre la información explícita e implícita es de vital importancia

en ese proceso (Herrera *et al*, 2016). Esto implica que los estudiantes comprenden los textos académicos sin reconocer el proceso comunicativo global.

Además, en el marco de la información implícita, se presuponen las variables del sujeto textual, se infieren los patrones lingüísticos y cognitivos, y las variaciones socioculturales (Escandell V. 2009). En este sentido, los estudiantes reducen el aprendizaje a la conservación memorística de algunas informaciones fragmentarias.

c) Asignación de imágenes prototípicas a las categorías léxicas

Cuenca y Hilferty (2013) configuran la representación de los contenidos textuales mediante la categorización de imágenes prototípicas convencionales. En esa medida, una correcta comprensión de textos implica la representación integral de imágenes prototípicas que constituyen una categoría léxica.

En la investigación, los resultados demuestran que los estudiantes asocian imágenes prototípicas a las categorías léxicas en Grado Intermedio y Bajo Grado. Esto significa que los estudiantes no alcanzan una representación mental efectiva, es decir, las categorías léxicas no se plasman en soportes imaginarios que permiten asimilar los contenidos textuales.

En consecuencia, la comprensión del texto no alcanza su eficacia. Los estudiantes no concretizan el significado de las categorías léxicas en forma de imágenes.

d) Enfoque intercultural y bilingüe

Los resultados demuestran que existen matices en la asociación de los significados a las categorías léxicas, en el procesamiento de la información explícita e implícita, y en la asignación de imágenes prototípicas a las categorías léxicas.

Amaya (2014) concibe la necesidad de conjugar dos núcleos teóricos: la disciplina lingüística a través de la comprensión lectora y los estudios interculturales. Cortez (2009) refiere al dominio de los conocimientos previos que no se reducen a los patrones lingüísticos y cognitivos sino se expande a las variaciones socioculturales.

Una observación directa a los estudiantes hace suponer que el mayor o menor grado de asociación de los significados a las categorías léxicas, el mayor o menor grado de procesamiento de la información explícita e implícita, y el mayor o menor grado de

asignación de imágenes prototípicas a las categorías léxicas dependen de la competencia intercultural de los estudiantes forzados a interactuar con textos académicos procedentes de otras lenguas y contextos socioculturales.

Scivoletto (2016) señala que la comprensibilidad de los fenómenos requiere de una hermenéutica intercultural. Las experiencias vitales constituyen fuentes para el desarrollo de los conocimientos previos, estrategias cognitivas y configuraciones culturales. La comprensión lectora afronta interferencias lingüísticas y culturales que se traducen en interferencias cognitivas (Monroy, 1999). En consecuencia, la comprensión efectiva de los textos académicos requiere de una visión intercultural de los fenómenos de la realidad representados en los textos académicos.

Conclusiones

En el proceso de comprensión del texto académico, los estudiantes asociaron los significados a las categorías léxicas, procesaron las informaciones explícitas (desconociendo las informaciones presupuestas e implícitas) y asignaron las imágenes prototípicas a las categorías léxicas en Grado Intermedio. Esto significa que los estudiantes asimilan los conocimientos académicos con precariedad, procesan las informaciones explícitas en forma desarticulada y omiten los factores contextuales (informaciones presupuestas e implícitas) que modelan las propiedades textuales. En consecuencia, los estudiantes representan el mundo figurado en los textos académicos en forma incompleta y fragmentaria, producto de una enseñanza aprendizaje que soslaya el enfoque intercultural bilingüe tan necesario en la sociedad contemporánea.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses económicos o académicos.

Agradecimiento

Agradecemos a la Universidad Nacional del Altiplano, a los docentes del Programa de Maestría Educación Intercultural Bilingüe y del departamento Académico de Humanidades quienes contribuyeron con sus opiniones el desarrollo de la presente investigación.

Referencias

Acero, J.J.; Bustos, E.; Quesada, D. (2010). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Catedra.

Amaya G., M. A. (2014). Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos cultura urbano popular. *Investigaciones Sobre Lectura*, n.º 2: 53-64. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i2.6>.

Baker, D., Kelli, C. y Keith, S. (2022). Diagnostic accuracy of Spanish and English screeners with Spanish and English criterion measures for bilingual students in Grades 1 and 2. *Journal of School Psychology* 92 (November 2021): 299-323. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.04.001>.

Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Bruning, R.H., Scharaw, G.J., Norby, M.M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson.

Caminal, M. (2015). *Manual de ciencia política*. Madrid: Tecnos.

Cárdenas, C. (2011). Representación, lenguaje y realidad: acerca de las posibilidades de la historia reciente. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, n.º 21: 69-93. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2011.n21-04>.

Carezzano, J F, Carranza, M., Celaya, G. y Herrera, J. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión 6: 1-15. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000100001

Casoli-Uvsløkk, J. y Brevik, L.M. (2023). Intercultural approaches to second and foreign language instruction: A longitudinal video study. *Teaching and Teacher Education* 134 (September). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104309>.

Colom, R. y Espinosa, M. J. (1990). Las representaciones mentales: ¿el lenguaje del pensamiento, los lenguajes del pensamiento o “los lenguajes de los pensamientos”. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, n.º 45: 7-22-22. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/674491/representaciones_colom_ap_1990.pdf?sequence=1

- Corbacho, A. (2006). Textos , tipos de texto y textos especializados, 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100070>
- Cortez, J. (2009). Nuevas metodologías en enseñanza de la traducción: Una perspectiva cognitiva. *Revista Latinoamericana de Traducción* 2: 282-94. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/1755/2829>.
- Crespo, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134518177012.pdf>
- Cuenca, M, y J Hilferty. 2013. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel. España.
- Escandell V., M. Victoria. 2009. La comunicación intercultural: aspectos cognitivos y sociales. *Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2-ELE*, 7-24. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/90936>.
- Escandell Vidal, Victoria. 2005. *La comunicación*. Barcelona: Gredos.
- Fonseca, Y. (2007). Internalización del léxico y competencia léxica. Implicaciones socioculturales, 13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181320170007>
- Fontanille, Jacques. 2006. *Semiótica del discurso*. Lima: Universidad de Lima. Fndo editorial.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. 2009. El análisis lingüístico desde un enfoque pragmático. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, n.º Anexo 3: 63-102. <https://doi.org/10.14198/elua2009.anexo3.04>.
- García, G. (2007). La transición de los tipos de información en la comprensión de cuentos. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601008>
- Gonzales, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona* 0 (001): 43. <https://doi.org/10.26439/persona1998.n001.691>.
- Gutierrez, M. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa Secundaria José Gálvez de Yunguyo, 2019. Universidad Nacional del Altiplano. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/15986>.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, L., Hernández, G., Valdés, E y Valenzuela, N. (2016). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro Educativo*, n.º 25: 125. <https://doi.org/10.29344/07180772.25.815>.
- Hu, Z. y Zhang, H. (2023). Heliyon Non-selective language activation in L2 lexical inference and text comprehension: Comparing skilled and less-skilled readers ☆. *Heliyon* 9 (1): e12818. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e12818>.
- Julcamayan, C., Garcia, G., Joel, J. (2019). El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos 18: 31-66. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/22340>
- Leiss, D., Strohmaier, A. y Ehmke, T. (2023). On the role of linguistic features for comprehension and learning from STEM texts . A meta-analysis 39 (August 2022): 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100533>.
- Liao, H. y Li, L. (2023). Facilitating EFL learners ' intercultural competence through culturally responsive teaching in oral English classrooms. *System* 115 (September 2022): 103070. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103070>.
- Luo, J. y Yuk, C. K. (2022). Qualitative methods to assess intercultural competence in higher education research: A systematic review with practical implications. *Educational Research Review* 37 (July): 100476. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100476>.
- Mamani-Apaza, W., Mamani-Guevara, H., Vilca, F., Vilca-Apaza, H., Carpio, D. y Layme-Huamani J. (2021). Estrategias cognitivas y nivel de comprensión de textos académicos en estudiantes ingresantes en la universidad – Perú. *Revista*

Innova Educación 3 (4): 40-57. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.003>.

Martin-Beltrán, M., Durham, C. y Cataneo, C. (2023). Preservice teachers developing humanizing intercultural competence during field-based interactions: Opportunities and challenges. *Teaching and Teacher Education* 124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104008>.

Martínez, A. (2013). Diseño De Investigación. Principios Teórico-Metodológicos Y Prácticos Para Su Concreción. *Anuario Escuela de Archivología* 0 (4): 067-103. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuario/article/view/12664/13040>.

Medina, M., y Gámez, I. (2016). *Estrategias para el proceso de comprensión lectora en estudiantes de Educación Media. Universidad Privada Rafael Belloso Chacín*. Vol. 5. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/32>

MINCUL (2019). *¿Cómo somos? Diversidad cultural y lingüística del Perú*. Lima: Ministerio de Cultura.

Monroy, R. (1999). Conocimiento previo, esquema de género y comprensión en inglés como lengua extranejera. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10814/Toledo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Neira, A., Reyes, F. y Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Linguística*, n.º 31: 221-44. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112015000100012>.

Osorio, J. (2014). La prueba PISA del año 2013. *Perfiles Educativos* 36 (143): 3-7. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70606-3](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70606-3).

Paredes, J. (2006). Decodificación y lectura. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 6 (2): 0. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44760207.pdf>

Peñuela, D. (2009). Pedagogía Decolonial Y Educación Comunitaria: Una Posibilidad Ético-Política. *Pedagogía y Saberes*, n.º 30: 39-46. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys39.46>.

RAE (2005). *Diccionario de la lengua española*. Lima: Real Academia Española.

Ramazan, O., Shenghai, R., Ardasheva, Y., Hao, T. y Bruce, W. (2023). Students' 2018 PISA reading self-concept: Identifying predictors and examining model generalizability for emergent bilinguals. *Journal of School Psychology* 101 (July 2022): 101254. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101254>.

Ramirez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigacion Bibliotecologica* 23 (47): 161-88. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci-abstract&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&nrm=iso>

Ramos, M. (2011). El Problema De Comprensión Y Producción De Textos En El Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 30-53. <https://doi.org/10.19083/ridu.5.5>.

Rets, I., Astruc, L., Coughlan, T. y Stickler, U. (2022). Approaches to simplifying academic texts in English: English teachers' views and practices. *English for Specific Purposes* 68: 31-46. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2022.06.001>.

Riffo, B. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso: Del significante lineal al modelo de situación. *Revista signos* 49: 205-23. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342016000400010>.

Sáenz, B. 2018. La comprensión lectora en jóvenes universitarios de una escuela formadora de docentes. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* 4 (1): 609-18. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/399>.

Sah, P., y Uysal, H. (2022). Unbiased but ideologically unclear: Teacher beliefs about language practices of emergent bilingual students in the U.S. *Linguistics and Education* 72: 101126. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101126>.

Scherzinger, L. y Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. *Educational Research Review* 39 (March): 100531. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100531>.

Scivoletto, G. (2016). Lenguaje y comprensión intercultural TT - Language and intercultural understanding. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas* 18 (2): 89-101. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci>

- [arttext&pid=S1851-94902016000200007&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.org.ar/pdf/efphi/v18n2/v18n2a07.pdf](http://www.scielo.org.ar/pdf/efphi/v18n2/v18n2a07.pdf).
- Vidal-Moscoso, D. y Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior* 45 (177): 95-118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>.
- Vromans, P., Hubert, J. y Jong, E. (2023). Intercultural learning in the classroom: Facilitators and challenges of the learning process. *International Journal of Intercultural Relations* 97 (October): 101907. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101907>.
- Wang, H., Orosco, M., Peng, A., Haiying, D. y Lee, H. (2024). The relation of bilingual cognitive skills to the second language writing performance of primary grade students. *Journal of Experimental Child Psychology* 238: 105776. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105776>.
- Wong, S., Bie, S. y Lee, M. (2022). Intercultural mentoring among university students: The importance of meaningful communication. *International Journal of Intercultural Relations* 91 (August): 13-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.08.008>.
- Yousefpoori-naeim, M., Bulut, O. y Tan, B. (2023). Studies in Educational Evaluation Predicting reading comprehension performance based on student characteristics and item properties. *Studies in Educational Evaluation* 79 (September): 101309. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101309>.
- Zierer-wu, C. (1978). La situación de la enseñanza de idiomas en el Perú. *Centro Virtual Cervantes* 14 (25): 51-59. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_25_14_81/boletin_25_14_81_08.pdf