

Niveles de comprensión en textos del área de lingüística: una aproximación desde el discurso académico disciplinar

Jadranka Gladic Miralles¹

Violeta Cautín-Epifani²

Facultad de Letras

Pontificia Universidad Católica de Chile

jagladic@uc.cl

vicautin@uc.cl

Carolina González Ramírez³

Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

carolina.gonzalez.r@pucv.cl

Abstract

Level of comprehension of linguistic texts: an overview from disciplinary academic discourse

The following research work has as an objective to determine the comprehension level that students from a Spanish and communication teaching program achieve when reading linguistics disciplinary texts. In order to do this, we designed two comprehension tests that were piloted and validated through expert judgement. These tests were applied to 60 students from a language teaching program from a public university of the central regions of Chile. Following van Dijk & Kintsch's model (1983), these tests were designed to measure the microstructural coherence level, mesostructural coherence level, macrostructural coherence level and situation model. The results of this investigation show a low achievement from the part of the students in general, that does not exceed 60% and that decreases in tasks that were aimed at measuring deeper comprehension levels. This article concludes with a reflection regarding the needs of the creation of programs that focus in the development of written discourse comprehension targeted at university students.

Keywords: discourse comprehension, evaluation of discourse comprehension, academic discourse

¹ Chilena, Profesora de Castellano y Filosofía, Magíster en Lingüística Aplicada. Docente del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) y Programa de Escritura Disciplinar (PED), Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile. Becaria CONICYT 22110119.

² Chilena, Profesora de Inglés, Magíster en Educación y Doctora en Lingüística. Docente del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) y Programa de Escritura Disciplinar (PED), Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile. Becaria CONICYT 2210090.

³ Chilena, Profesora de Castellano y Comunicación, Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Docente Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Resumen

Este artículo describe los resultados obtenidos en una investigación que indaga en los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios al leer textos de su área de especialidad (lingüística). Para lograr este objetivo se diseñaron dos pruebas de comprensión que, luego de ser validadas y pilotadas, se aplicaron a 60 alumnos universitarios de Pedagogía en Lengua y Literatura de una universidad de la zona central perteneciente al Consejo de Rectores. Tomando como base el modelo de van Dijk & Kintsch (1983), estas pruebas apuntan a medir la comprensión discursiva de dichos alumnos en diferentes niveles: coherencia microestructural, coherencia mesoestructural, coherencia macroestructural y modelo de situación. Los resultados de esta investigación arrojan un nivel de logro general bajo, que no supera el 60% y que disminuye en las tareas que apuntan a niveles de comprensión más profunda. El artículo concluye con una reflexión en torno a la necesidad de crear programas universitarios que se enfoquen en el desarrollo de habilidades de comprensión discursiva de textos especializados.

Palabras clave: comprensión discursiva, evaluación de la comprensión lectora, discurso académico

1. Introducción

Desde la perspectiva de la psicología discursiva existe relativo consenso en entender la comprensión del discurso como la construcción de una representación mental de la situación descrita en el texto (van Dijk & Kintsch, 1983; Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Zwaan & Radvansky, 1998; Cautín-Epifani, 2012; Cautín-Epifani, 2014; Martínez, 2015a). Dicha representación juega un papel fundamental en el recuerdo de lo leído y, en consecuencia, en el aprendizaje a partir del texto (McNamara, 2004; Yarkoni, Speer & Zacks, 2008; Riffo & Contreras, 2012; McNamara, Jacovina & Allen, 2016).

Debido a la importancia de esta habilidad se han diseñado diversos programas tendientes a su desarrollo, que apuntan, especialmente, a estudiantes de enseñanza Básica y Media (ej. LECTES⁴). Sin embargo, los resultados obtenidos en variadas investigaciones empíricas y en pruebas de medición estandarizadas nacionales e internacionales (SIMCE, PSU, PISA) han demostrado que los alumnos chilenos de estos niveles educativos no siempre logran los objetivos esperados (Crespo & Peronard, 1999; Peronard, Velásquez, Crespo & Viramonte, 2002; Ramos, 2006; Fuentes, 2009; Leal & Subiabre, 2011; Ortiz, 2014; Riffo, Reyes, Novoa, Véliz & Castro, 2014; Velásquez & Alonzo, 2007).

⁴ El Proyecto LECTES: Programa de optimización de la competencia estratégica para comprender y producir textos escritos se desarrolló por el Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la PUCV con el objetivo de diseñar y transferir al ámbito educativo un programa de intervención metodológica que apuntará al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en alumnos de enseñanza básica (Marinkovic, Peronard & Parodi, 2006).

Dicha realidad se presenta de igual manera, en la formación académica universitaria. Diversos estudios indican que los alumnos que ingresan a instituciones de educación superior no poseen las habilidades necesarias para llevar a cabo satisfactoriamente las tareas de lectura y escritura que se requieren en este nivel de formación (Castañeda & Henao, 1998; Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2000; Cassany & Morales, 2008; Velásquez, Cornejo & Roco, 2008; Calderón-Ibáñez & Quijano-Peñuela, 2010; Riffo & Contreras, 2012; Neira, Reyes & Riffo, 2015). Las instituciones educacionales, generalmente, dan por sentado que los estudiantes han desarrollado estas habilidades durante los periodos escolares precedentes y favorecen la transmisión de conocimiento por sobre el desarrollo de la habilidad de comprensión y producción discursiva. A esta situación se debe añadir la escasez de esfuerzos por parte de estas instituciones por crear y ejecutar programas de alfabetización académica que faciliten la inserción académica y profesional de sus estudiantes (Carlino, 2002, 2004, 2005; Parodi, 2005a, 2005b).

Ahora bien, con el fin de diseñar programas efectivos orientados a las necesidades reales de los estudiantes es imperante conocer en detalle diversos aspectos relacionados con la comprensión discursiva que representan mayores dificultades para ellos. Una forma de aproximarse a esta problemática es identificar los resultados que los estudiantes obtienen cuando se enfrentan a instrumentos que miden diferentes niveles de comprensión (van Dijk & Kintsch, 1983). En este sentido, la presente investigación se ha propuesto determinar el nivel de comprensión que logran los alumnos de pregrado de una carrera de Pedagogía en Lengua y Literatura cuando enfrentan textos del área de Lingüística. Para lograr este objetivo se diseñaron y aplicaron dos pruebas de comprensión basadas en un texto del área ya mencionada.

Los resultados de este estudio permiten robustecer el acervo de conocimiento empírico acerca del nivel de comprensión que logran los alumnos de Pedagogía en Lengua y Literatura cuando enfrentan pruebas de esta naturaleza. Además, nos permiten determinar los niveles de comprensión en que estos estudiantes presentan mayores dificultades, con la finalidad de orientar futuras intervenciones en este contexto.

Este artículo se organiza de la siguiente manera. En el primer apartado, se analiza el concepto de comprensión discursiva y se realiza una revisión de uno de los modelos más importantes en esta área, el de van Dijk & Kintsch (1983). En el segundo, se da cuenta del concepto de discurso académico disciplinar. En el tercero, se realiza una revisión de la investigación reciente en comprensión del discurso escrito en el contexto universitario chileno. El cuarto apartado

corresponde al marco metodológico de esta investigación, en el que se realiza una descripción de este estudio, así como de los propósitos que guían este trabajo. En el quinto apartado se presentan los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación y, finalmente, se da cuenta de las conclusiones y reflexiones que se derivan de este estudio.

2. La comprensión discursiva

Desde el punto de vista de la psicología discursiva, la comprensión es entendida como un proceso cognitivo de alto orden, constructivo y eminentemente estratégico. En este, el lector elabora su interpretación de los significados textuales, basándose en la información que extrae del texto, así como en sus propios conocimientos de mundo a través de procesos cognitivos e inferenciales (Neira et al., 2015; Parodi, 2005a; 2005b). El fenómeno de la comprensión requiere, por tanto, de un rol activo y participativo del lector, pues es el propio individuo quien debe guiarlo con el fin de construir una representación coherente de lo leído (Graesser et al., 1994).

Los modelos de comprensión surgen, inicialmente, como una respuesta a los métodos intuitivos de la enseñanza de la lectura y pretenden describir y representar este complejo proceso. Uno de los modelos más importantes es el propuesto por van Dijk y Kintsch (1983) en el que los autores reconocen tres niveles de representación: el código de superficie que mantiene la sintaxis y material verbal que aparece en el texto, y que involucra los procesos de decodificación, reconocimiento de palabras y *parsing* sintáctico; la base textual, que se refiere al aspecto semántico del lenguaje, incluye el reconocimiento de las relaciones semánticas y sintácticas entre las proposiciones extraídas del texto; y el modelo de situación, que presupone la construcción de un modelo mental de la situación específica planteada por el texto, la que se construye a partir del conocimiento previo del lector y su interacción con la información extraída de este.

Adicionalmente, los autores sostienen que la estructura de los textos está compuesta por una serie de proposiciones, unidas por medio de relaciones semánticas. Algunas de ellas se encuentran explícitas en la estructura textual y otras deben ser construidas por el lector durante el proceso de lectura o posterior a este, a través de procesos inferenciales. Kintsch y van Dijk (1978) ya habían propuesto dos estructuras semánticas fundamentales: microestructura y macroestructura. La primera, hace referencia a las relaciones locales o parciales que los sujetos establecen entre las proposiciones que se presentan en el texto y la segunda, hace referencia a la representación global del contenido semántico del texto.

En el presente trabajo tomamos como base este modelo para la construcción de los instrumentos de evaluación de la comprensión discursiva. En el apartado 4.1 se describe, en detalle, la forma en que se operacionalizaron los constructos planteados por van Dijk y Kintsch (1983) para el diseño de dichos instrumentos.

3. El discurso académico disciplinar

Este discurso se utiliza en contextos académicos con propósitos diversos e implica procedimientos y estilos propios de una comunidad discursiva (Hyland, 2000). En general, se caracteriza por ser altamente elaborado, emplear un registro formal, con distintos grados de objetividad, léxico preciso y específico, mayor uso de generalización, abstracción semántica y utilización preferente del canal escrito (Meza, 2013). Ahora bien, esto no significa que lo entendamos como un tipo de discurso homogéneo en las distintas comunidades disciplinares. Cada una de ellas se conforma a partir del uso de unas prácticas discursivas particulares desarrolladas por el conjunto de sus miembros de modo interrelacionado con el entorno físico, la cultura y la lengua (Russell, 1997; Cassany & Morales, 2008; Martínez, 2015b; Parodi, 2010; Vásquez-Rocca & Parodi, 2015). Al respecto Ibáñez, Moncada & Santana (2015) señalan que:

“[el discurso académico] se constituye como un discurso que refleja las prácticas sociales que ocurren al interior de cada comunidad disciplinar, y manifiesta las formas de pensar de estas, revelando de este modo, las diferentes maneras en que tales comunidades diseminan sus ideas y construyen saberes.”

En este sentido, cuando un alumno ingresa a la enseñanza superior se enfrenta a prácticas que requieren de la comprensión de un lenguaje altamente especializado y que exigen la construcción de significados específicos establecidos previamente por los miembros de cada comunidad disciplinar. Este proceso de enculturación o inserción a la comunidad discursiva no se da de manera natural y, por tanto, requiere que los estudiantes adquieran las convenciones de la comunidad en la que se están insertando. Así, Carlino (2003) postula que estas actividades exigen a los estudiantes un cambio de identidad como pensadores y analizadores de textos que les permita insertarse, adecuadamente, en las distintas comunidades disciplinares.

Para que este proceso de inserción disciplinar se lleve a cabo con éxito, las universidades deben desarrollar un trabajo constante con el objetivo de que los estudiantes logren apropiarse de las prácticas de su comunidad. Además, es importante que las instituciones académicas sean

capaces de desarrollar en sus estudiantes procedimientos de estudio que les permitan seguir aprendiendo autónomamente una vez que se ven enfrentados al ámbito profesional (Carlino, 2002, 2004, 2005; Parodi, 2005b; Cassany & Morales, 2008).

Aun cuando la preocupación por la incorporación de estas prácticas ha cobrado relevancia en los últimos años, estas se han desarrollado por medio de instancias muy limitadas dentro de las universidades, y con énfasis especial en el ámbito de la escritura académica. Ejemplos claros de estas implementaciones son algunos programas creados por instituciones de educación superior en Estados Unidos, Canadá, Australia, Argentina y Chile⁵.

Varios han sido los esfuerzos que distintas universidades latinoamericanas han implementado para que sus alumnos aprendan a leer y escribir textos académicos. La realidad chilena no está exenta de avances en la lectura y escritura académicas. Por nombrar solo dos, la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile ha desarrollado un Programa de Lecturas y Escrituras Académicas (Ávila, González-Álvarez & Peñaloza, 2013; Ávila & González-Álvarez, 2015; PLEA, 2015) y el Programa de Escritura Disciplinar (Montes, Gladic & Cautín-Epifani, 2016). Mediante estos se desarrollan cursos y asesorías a las distintas unidades académicas para incorporar la escritura y lectura académicas al servicio de las disciplinas, de acuerdo a las necesidades y al currículum de cada carrera.

4. Investigación en comprensión del discurso escrito en contextos universitarios chilenos

Las investigaciones en comprensión del discurso escrito en estudiantes universitarios chilenos se han abordado preferentemente desde una perspectiva psicolingüística, a través de instrumentos de medición offline. Solo recientemente algunos estudios han indagado lo que sucede con la comprensión considerando textos especializados y grado de inserción disciplinar y académica por parte de los sujetos (Riffo & Contreras, 2012; Velásquez et al., 2008).

Ahora bien, la mayoría de los estudios reporta un bajo nivel de logro tanto en pruebas generales como disciplinares, en especial, en lo referido a las operaciones más complejas como la comprensión crítica (Sandoval, Frit, Maldonado & Rodríguez, 2010) y la comprensión inferencial (Neira et al., 2015; Parodi, 2005a, 2005b, 2007; Pereira, 2007; Peronard, 2007; Santana, 2010;

⁵ Para una descripción de los programas de alfabetización académica en escritura que han implementado diversas universidades ver Carlino 2002 y 2005.

Velásquez et al., 2008). Cabe destacar que los estudios que han indagado la relación entre un mayor nivel de formación académica con estudiantes de primer año, que han cursado estudios superiores previamente (Neira et al., 2015; Velásquez et al., 2008), o con estudiantes en diferentes años de formación académica en textos menos especializados (Maldonado, Sandoval & Rodríguez, 2012; Errázuriz & Fuentes, 2012; Riffo & Contreras, 2012), han determinado que el cursar estudios universitarios no se puede establecer como predictor de un mayor desarrollo de la habilidad de comprensión del discurso escrito. Sin embargo, esta situación cambia cuando se indaga a través de textos de la especialidad en los que la variable de nivel de formación académica sí incidiría positivamente en el nivel de comprensión de estos textos (Riffo & Contreras, 2012). De acuerdo a lo anterior, el presente estudio contribuye al conjunto de conocimiento empírico en esta área al indagar acerca del nivel de comprensión discursiva de universitarios chilenos, también desde una perspectiva psicolingüística.

5. Marco metodológico

Esta investigación corresponde a un estudio de naturaleza cuantitativa no experimental de diseño retrospectivo (Montero & León, 2002). La variable considerada fue el nivel de comprensión que alcanzaron los sujetos. El estudio incluyó 60 estudiantes de la carrera de pregrado de Pedagogía en Lengua y Literatura de una universidad de la zona central perteneciente al Consejo de Rectores, 18 de ellos pertenecen a 4° semestre, 21 alumnos a 6° semestre y 21 a 8° semestre. Los 60 estudiantes fueron seleccionados de manera aleatoria en dos grupos equivalentes, cada uno con 30 integrantes.

5.1 Instrumento

Para recolectar los datos se confeccionaron dos pruebas de comprensión. Estas se construyeron adaptando un texto que presenta a los lectores una temática que es propia del área de lingüística y que está constituido por el sistema semiótico verbal y el artefacto multisemiótico mapa⁶.

La prueba de comprensión N°1 presenta la información únicamente por medio del sistema semiótico verbal, incluyendo la información contenida en el mapa. La segunda, proporciona al lector la información del texto original por medio del sistema semiótico verbal y

⁶ El texto original fue extraído del Atlas Lingüístico FUNPROEBID Andes, 2009.

del artefacto multisemiótico mapa. Los textos de ambas pruebas se modificaron en función de los niveles de comprensión medidos.

Tanto la prueba de comprensión N° 1 (Anexo N°1) como la N° 2 (Anexo N°2) miden los constructos de coherencia microestructural, macroestructural, mesoestructural y modelo de situación (Van Dijk y Kintsch, 1983). Para medir estos constructos se confeccionaron siete preguntas de respuesta abierta larga. Previo a su aplicación, este instrumento fue pilotado, sometido a una evaluación de jueces expertos y, luego, modificado en concordancia con la retroalimentación recibida.

A continuación, se operacionalizan los niveles de comprensión con los que trabajamos en este estudio.

Coherencia microestructural: Se entiende como el establecimiento de relaciones semánticas entre proposiciones adyacentes en el texto, las que se encuentran normalmente no marcadas lingüísticamente o entre proposiciones y el artefacto multisemiótico mapa (van Dijk & Kintsch, 1983). La medición de este nivel de comprensión implica que el estudiante establezca relaciones de tipo referencial, causal, temporal y de realce espacial gráfico en textos del área de lingüística con predominancia de distintos sistemas semióticos.

Coherencia mesoestructural: se entiende como el establecimiento de relaciones semánticas entre segmentos textuales o entre segmentos del texto y el artefacto multisemiótico mapa que pueden estar a mayor distancia en la textura superficial del texto (van Dijk & Kintsch, 1983). La medición de este nivel implica que el alumno establezca una relación entre párrafos de un texto o entre segmentos de este y el artefacto mapa.

Coherencia macroestructural: se define como la construcción del sentido global del texto por parte del lector por medio de procesos de análisis, integración, síntesis y jerarquización de la información presente en el texto (van Dijk & Kintsch, 1983). La medición de este nivel de comprensión implica que el lector construya un resumen a partir de la información verbal y/o gráfica.

Modelo de situación: corresponde a las relaciones que el lector establece a partir de la lectura de uno o varios textos. A través de este constructo se evalúa la capacidad de aprendizaje y transferencia a nuevos escenarios o contextos, la resolución de problemas a partir de lo leído, la integración de fuentes diversas de información y el establecimiento de juicio crítico respecto de los contenidos del o los textos leídos (van Dijk & Kintsch, 1983). La medición de este nivel de

comprensión implica que el lector resuelva una problemática a partir de la información verbal y/o gráfica.

6. Resultados

A continuación, se procede a describir e interpretar las diferencias intragrupalas obtenidas de las pruebas de comprensión N°1 y N°2 a través de un diseño de varianza mixto. La Tabla N° 1 da cuenta de los resultados generales del análisis aplicado a los datos. Como se puede apreciar, el valor-p solo presenta diferencias significativas en las comparaciones intragrupo:

Variables	Efectos	GI num	GI denom	SC num	SC denom	Razón F	Valor p	N ²
	1 Intercepto	1	58	50.5182	10.3042	284.3547	.000000000	.62471
	2 Textos	1	58	.00000042	10.3042	.0000023	0.9987833	.00000
	3 Condiciones	3	174	6.3465	19.7430	18.64441	.000000000	.17295
	4 Textos * condiciones	3	174	.30133460	19.7430	.8852459	0.4499627	.00993

Tabla N° 1. Resultados análisis de varianza mixto

En la Tabla N° 1 se observa que existen diferencias estadísticamente significativas entre variables medidas sobre los mismos sujetos. Sin embargo, mediante el análisis de varianza mixto no se puede establecer entre qué variables intrasujeto se producen esas diferencias. Con el fin de establecer estas diferencias, se acude a la denominada Diferencia Mínima Significativa de Fisher o FLSD. En la Tabla N° 2 se presentan los resultados obtenidos mediante FLSD:

Condiciones	Media	DT	FLSD
Coherencia microestructural	0.8375	0.2049	0.1212
Coherencia mesoestructural	0.7000	0.4337	0.1212
Coherencia macroestructural	0.7413	0.2534	0.1212
Modelo de situación	0.3167	0.4691	0.1212

Tabla N° 2: Diferencia mínima significativa de FLSD intragrupal

Para interpretar los valores propuestos en esta tabla se debe considerar el valor mínimo que permitiría determinar diferencias estadísticamente significativas entre las medias de proporciones. El valor mínimo está determinado en la columna FLSD, 0.1212 para todas las condiciones. Por tanto, se debe calcular la diferencia de medias entre dos condiciones y evaluar si es mayor que el valor informado en la columna FLSD. La Tabla N° 3 resume estas comparaciones:

Comparaciones entre condiciones	Diferencia FLSD
Coherencia microestructural-Coherencia mesoestructural	0.1375 > 0.1212
Coherencia microestructural-Modelo de situación	0.5208 > 0.1212
Coherencia mesoestructural-Modelo de situación	0.3833 > 0.1212
Coherencia macroestructural-Modelo de situación	0.4247 > 0.1212

Tabla N° 3: Comparación de las diferencias entre variables con el valor FLSD

Como se puede evidenciar en la Tabla N° 3, todas las diferencias intragrupalas son estadísticamente significativas. El modelo de situación refleja una proporción media mucho más baja que las restantes variables. Igualmente, se puede interpretar que existe una clara diferencia entre los niveles de coherencia microestructural y coherencia mesoestructural, que favorece a la primera variable. Es decir, los estudiantes presentan mejores resultados en operaciones menos complejas de comprensión discursiva.

En relación con los resultados generales obtenidos en las pruebas de comprensión N°1 y N°2 y que se consignan en la Tabla N° 4, se evidencia que el primer grupo logra un promedio de 60.9% y el segundo un 59.8%. Estos resultados ponen de manifiesto las dificultades que poseen los estudiantes que participaron en este estudio, no solo para generar modelos de situación, sino que también para establecer coherencia microestructural, mesoestructural y macroestructural en textos relacionados con su área de estudio.

Variable	Prueba N°1	Prueba N°2
Puntaje total	60.93	59.80

Tabla N° 4: Resultado análisis puntaje total pruebas N° 1 y N° 2

7. Conclusiones

De los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas de comprensión, se determina que los promedios generales logrados por ambos grupos de sujetos son bajos, considerando la complejidad de los textos y el área disciplinar en la que se están especializando. Los resultados comentados en el apartado anterior revelan, además, que cuando se enfrentan a preguntas de mayor complejidad, obtienen muy bajos niveles de logro, especialmente, en el nivel de modelo de situación en el que no superan el 40%. Sin embargo, y, al igual que en investigaciones anteriores (Pereira, 2007), los estudiantes sí son capaces de establecer relaciones microestructurales.

Así, los resultados de este estudio evidencian que los niveles de logro obtenidos por los estudiantes no son suficientemente altos para dar cuenta de una comprensión cabal de los textos, aun cuando más del 50% de ellos se encuentra en los niveles avanzados de formación universitaria y el texto en el que se basaron los instrumentos pertenece al ámbito disciplinar de su especialidad.

En este sentido, los resultados reportados en esta investigación se alinean con los obtenidos por otras investigaciones anteriores como las de Crespo & Peronard, 1999; Peronard et al., 2002; Ramos, 2006; Fuentes, 2009; Leal & Subiabre, 2011; Ortiz, 2014; Riffo et al., 2014; Velásquez & Alonzo, 2007, las que dan cuenta de una constante a lo largo de los distintos niveles educacionales y una realidad que se manifiesta en estudiantes pertenecientes a diversas disciplinas.

Estos resultados son concordantes con lo que se aprecia en la literatura, específicamente, en investigaciones con estudiantes universitarios chilenos (Velásquez et al., 2008; Riffo & Contreras, 2012; Neira, Reyes & Riffo, 2015). Por lo tanto, nuestros datos apoyan y ponen de manifiesto la necesidad de hacer mayor énfasis en el desarrollo de la habilidad de comprensión discursiva disciplinar durante la formación universitaria, ya sea a través de programas específicos que faciliten su desarrollo, o bien, con un apoyo transversal en cursos regulares en los que esta se intencione. Además, nuestros resultados ponen de manifiesto que es en los niveles de comprensión más profunda en los que se debe hacer énfasis en cualquier programa de apoyo, ya que estos son los que se muestran más descendidos.

Los esfuerzos que se realicen, en este sentido, repercutirán no solo en el desarrollo de la habilidad de comprensión como tal, sino que también en el desempeño académico de los estudiantes, en su inserción disciplinar y en la construcción del conocimiento propio de su área de estudio.

Referencias Bibliográficas

Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2000). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Ávila, N. & González-Álvarez, P. (2015). *Web 2.0 y escritura universitaria: oportunidades para la escritura y el aprendizaje colaborativo en un curso online*. En D. Riestra, S. Maris & M. Goicoechea (Comps.). Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 798-817). Río Negro: Universidad Nacional.

Ávila, N., González-Álvarez, P. & Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y porqué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(2), 57-67.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Uni-Pluri/Versidad*, 3(2), 17-23.

Carlino, P. (2004). Escribir a través del curriculum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.

Carlino, P. (2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U. y Argentina*. Ponencia presentada en Primer congreso de estudios comparados en educación, Sociedad Argentina de Estudios Comparados de la Educación, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/92.pdf>

Castañeda, L. & Henao, J. (1998). *La lectura en la universidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos, *Revista Memoralia. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez)*, Cojedes, Venezuela.

Cautín-Epifani, V. (2012). Actualización del modelo de situación: rol de la información ‘en fondo’ y procesos implicados. Una mirada a través de las visiones *here and now* versus *memory based*. *LOGOS. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 22(2), 27-48.

Cautín-Epifani, V. (2014). Enfoque cognitivo para la comprensión de narraciones: una mirada desde la psicología discursiva y el modelo de indexación de eventos. *Literatura & Lingüística*, 29, 271-292.

Calderón-Ibáñez, A. & Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.

Crespo, N. & Peronard, M. (1999) El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45, 103-119.

Errázuriz, M., & Fuentes, L. (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC. *Onomázein*, 25, 287-313.

Fuentes, L. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, 31(125), 23-37.

FUNPROEBID Andes (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEBID Andes.

Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.

Ibañez, R., Moncada, F. & Santana, A. (2015). Variación disciplinar en el discurso académico de la Biología y del Derecho: un estudio a partir de relaciones de coherencia. *Onomázein*, 32, 101-131.

Kintsch, W. & van Dijk, T. (1978). Towards a model of text comprehension. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Leal, A., & Subiabre, J. (2011). Narrativa en contexto: propuesta pedagógica para mejorar la comprensión lectora. *Horizontes Educativos*, 16(1), 9-17.

Maldonado, A., Sandoval, P., & Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Folios*, 35, 33-47.

Marinkovic, J., Peronard, M. & Parodi, G. (2006). *LECTES: Programa de lectura y escritura. Guía metodológica*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Martínez, J. (2015a). Tres aproximaciones a los modelos de situación: una propuesta integradora para la construcción de los modelos de situación del texto argumentativo. *Nexus*, 16, 6-27.

Martínez, J. (2015b). El género Tesis Doctoral de Historia y Física: descripción y variación retórico-funcional. En G. Parodi & G. Burdiles (Eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 113-152) . Santiago: Planeta.

McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista signos*, 37(55), 19-30.

McNamara, D., Jacobina, M., & Allen, L. (2016). Higher order thinking in comprehension. En P. Afflerbach, (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Text and Context* (pp. 164-176). Nueva York: Routledge.

Meza, P. (2013). *La comunicación del conocimiento en las secciones de tesis de lingüística: determinación en la variación entre grados académicos*. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Montero, I. & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 503-508.

Montes, S., Gladic, J. & Cautín-Epifani, V. (2016). *Un modelo para el desarrollo de la escritura a lo largo del currículum: la experiencia del Programa de Escritura Disciplinar (PED) en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Ponencia presentada en XI Seminario de lectura y escritura en la educación superior (SLEPES). Universidad de La Serena, Chile.

Neira, A., Reyes, F., & Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura & Lingüística*, 31, 221-244.

Orrego, R. (2008). *La comprensión del discurso especializado en inglés: El caso de los textos monomodales y multimodales en odontología*. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Ortiz, I. (2014). Adolescentes chilenos de estratos sociales superiores con baja competencia lectora. *ESE: Estudios sobre Educación*, 26, 103-123.

Parodi, G. (Ed.) (2005a). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2005b). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38(58), 221-267.

Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 147-178.

Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 48(2), 33-70.

Pereira, F. (2007). *La comprensión de textos narrativos monomodales y multimodales leídos en papel y en pantalla*. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 179-195.

Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N. & Viramonte, M. (2002) Conocimiento Metacognitivo del Lenguaje Escrito: Instrumento de Medida y Fundamentación Teórica, *Revista Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 131-143.

PLEA (2015) *Programa de Lectura y Escrituras Académicas*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile [en línea]. Recuperado de <http://www.pleauc.cl>

Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo básico. *Onomázein*, 14, 197-210.

Riffo, B., & Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios en Ciencias Políticas. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 201-219.

Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M., & Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura & Lingüística*, 30, 165-180.

Russell, D. (1997). Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. *Written Communication*, 14, 504-554.

Sandoval, P., Frit, M., Maldonado, A. & Rodríguez, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista, N. especial* (2), 73-102.

Santana, A. (2010). *Nivel de dominio del inglés, multimodalidad y nivel de comprensión en segunda lengua de textos académicos escritos en inglés: una aproximación al fenómeno en el ámbito de la Física*. (Tesis de magíster). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Vásquez-Rocca, L. & Parodi, G. (2015). Relaciones retóricas y multimodalidad en el género Informe de Política Monetaria del discurso académico de la Economía. *Calidoscopio*, 13(3), 388-405.

Velásquez, M. & Alonzo, T. (2007). Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 219-238.

Velásquez, M., Cornejo, C. & Roco, Á. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 123-138.

Yarkoni, T., Speer, N. & Zacks, J. (2008). Neural substrates of narrative comprehension and memory. *NeuroImage*, 41(4), 1408-1425.

Zwaan, R. & Radvansky, G. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185.

Anexo N° 1: Prueba de comprensión multimodal N° 1**PRUEBA DE COMPRENSIÓN**

Nombre: _____

Carrera de Pregrado: _____

Correo electrónico: _____

Año en curso: _____

Contextualización general: a través de la aplicación de este instrumento de evaluación buscamos medir los niveles de comprensión de textos académicos propios de su disciplina. Para ello, le pedimos participar con la mayor seriedad en esta tarea, ya que ello nos permitirá contar con información altamente relevante.

Primera parte: en esta parte de la prueba, le pedimos leer atentamente el texto presente en la prueba para comprender las ideas ahí expresadas y, posteriormente, responder algunas preguntas.

Texto

PATAGONIA

**FAMILIAS LINGÜÍSTICAS EN
LA PATAGONIA**

MARISA MALVESTITTI, ARTURO HERNÁNDEZ Y NALLELY ARGÜELLES

1.- El territorio que en este texto denominamos con el nombre genérico de Patagonia cubre los territorios australes de dos países sudamericanos: Argentina y Chile. En concreto, administrativamente, abarca desde la provincia de Palena, sur de la Región de los Ríos, hasta la Región de Magallanes y la Antártica chilena en Chile, y una porción considerablemente más extensa y que comienza más al norte en la República Argentina.

2.- El concepto Patagonia está bastante arraigado en la población de ambos países, aunque muy particularmente en el territorio argentino. De hecho, se ha constituido en una “marca comercial” ya instalada, muy potente y muy trabajada por este país, en relación con el turismo austral. Dada la misma razón, Chile ha recogido el concepto y lo ha comenzado a utilizar desde la Región de La Araucanía al sur.

3.- La Patagonia ha sido históricamente un espacio multilingüe y pluricultural cuyo perfil se construyó a partir de las descripciones exotizantes y etnocéntricas de diversos viajeros, misioneros y militares que recorrieron sus costas desde el siglo XVI y exploraron su interior tres siglos más tarde.

4.- Con una evidencia de poblamiento humano que actualmente se data en alrededor de trece mil años, en el imaginario de fines del siglo XIX y principios del XX constituía el espacio donde era posible examinar el devenir del hombre originario americano en el presente. Desde esta perspectiva fueron estudiados los pueblos continentales y fueguinos, visitados por numerosas expediciones científicas que recopilaron datos de sus lenguas y los sometieron a mediciones antropométricas, a fin de ubicarlos en una “escala de evolución humana” y reconocer relaciones genéticas o tipológicas entre las lenguas que hablaban. Otro aspecto a tener en cuenta es que muchos de los estudios influyentes sobre los pueblos de la Patagonia discriminan entre “indios argentinos” e “indios chilenos”. Esta caracterización pierde de vista tanto el concepto de la Patagonia en cuanto área territorial, como la situación de un territorio indígena preexistente a la constitución de los estados nacionales, con dinámicas propias que hasta la actualidad perviven.

5.-El conjunto de lenguas habladas en la Patagonia corresponde a distintas familias lingüísticas. Tehuelche, selknam, haush y teushen, estas dos últimas extintas, se adscriben a la familia Chon, que fuera delimitada por Lehmann-Nitsche en 1913. El estatus del gñüna iajüch no está aún establecido: según postula Viegas Barros (2005:63), habría surgido de una protolengua originaria unos cinco mil años atrás; de la misma protolengua se habría desprendido el *protochon* base de las cuatro lenguas Chon mencionadas. Esta familia lingüística estableció su territorio en la zona sur de Argentina, limitando en el Oeste, por tanto, con el borde costero.

6.- Además, los estudios disponibles hasta el momento consideran otras dos familias aisladas en la Patagonia: la familia Mapudungun o Araucana, de la que deriva la lengua mapuche, y la familia Alacalufe, a la que pertenece la lengua kawashkar. La familia Mapudungun es la que abarca el mayor territorio en la Patagonia, comprendiendo desde las zonas costeras del sur de Chile hasta las del suroeste de Argentina. Por su parte, la familia Alacalufe se asentó en el sector sur austral chileno, habitando una de las islas que componen el estrecho de Magallanes.

7.- Aun cuando esta familia Patagónica es la única que habita el territorio insular chileno, la Familia Astronesia, de la que deriva la lengua rapa nui, es otra de las familias indígenas que pertenece al territorio chileno insular. Esta familia se ubica políticamente dentro del territorio de la Región de Valparaíso.

8.- De estas tres familias Patagónicas, la Mapudungun es la que presenta mayor vitalidad, habiendo perdido gran parte de sus hablantes en el siglo XX. Las demás familias se encuentran seriamente amenazadas, en peligro de extinción o extintas.

9.- Aun cuando las familias lingüísticas han tenido una disminución considerable de durante el siglo XX en el territorio patagónico, la corriente de inmigración trajo a esta zona diferentes lenguas alóctonas; por un lado, el castellano, que llegó a la zona de inmigración proveniente de otras latitudes y dentro de Chile. Por otro, las lenguas de las diferentes colectividades que se establecen en la región y las mantuvieron por un tiempo, a saber, el cymraeg o galés, portado por los colonos que emigraron a la Patagonia a partir de 1865 y que hasta el presente luchan por mantenerlo vivo. Otras lenguas prácticamente han sido abandonadas o se mantienen en el nivel intraétnico, con mayor o menor vitalidad, tales como afrikaans, alemán, inglés, árabe, croata, esloveno, ruso, friulano, italiano, portugués, etc. El establecimiento de las instituciones gubernamentales y la actividad comercial permitieron la interacción fluida con la sociedad nacional y, de este modo, se originó el proceso de desplazamiento lingüístico de dichas comunidades.

FUENTE: Malvestitti, M., Hernández, A. & Arguelles, N. (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Segunda parte: luego de haber leído el texto de Malvestitti, Hernández y Arguelles (2009), responda las preguntas que se presentan a continuación:

1.- En el segmento del párrafo N°2 que presentamos a continuación, la palabra este hace referencia a:

“El concepto Patagonia está bastante arraigado en la población de ambos países, aunque muy particularmente en el territorio argentino. De hecho, se ha constituido en una “marca comercial” ya instalada, muy potente y muy trabajada por este país, en relación con el turismo austral.”

2.- En el párrafo N°3 del texto, el adjetivo posesivo sus se refiere a:

“La Patagonia ha sido históricamente un espacio multilingüe y pluricultural cuyo perfil se construyó a partir de las descripciones exotizantes y etnocéntricas de diversos viajeros, misioneros y militares que recorrieron sus costas desde el siglo XVI y exploraron su interior tres siglos más tarde.”

3.- Según lo indicado en el texto, ¿por qué la familia Astronesia no es una familia lingüística de la Patagonia? Fundamente su respuesta.

4.- Basándose en su lectura, ¿por qué se discrimina entre “indios chilenos” e “indios argentinos?” Fundamente su respuesta.

5.- Según lo expuesto en el texto, redacte, en el espacio entregado a continuación, un resumen del texto.

6.- Basado en su lectura del texto ¿qué familia de la Patagonia limita tanto con el Océano Pacífico como con el Océano Atlántico?

7.- Juan Llancapán de ascendencia indígena y cuya familia es originaria del territorio magallánico, acaba de llegar de Temuco a estudiar en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Para poder costear sus estudios es que este estudiante de 1º año de la carrera de Derecho decide postular a la Beca Indígena, la cual tiene como objetivo promover la mantención de estudiantes de ascendencia indígena. Uno de los documentos que Juan debe realizar para optar a este beneficio es el formulario que presentamos a continuación:



**FORMULARIO UNICO DE POSTULACION Y RENOVACION
AÑO 2012
BECA INDIGENA**



POSTULANTE

RENOVANTE

ANTECEDENTES GENERALES

I SEMESTRE

II SEMESTRE

ANTECEDENTES DEL POSTULANTE O RENOVANTE

APELLIDO PATERNO	APELLIDO MATERNO	PRIMER NOMBRE	SEGUNDO NOMBRE

PUEBLO ORIGINARIO AL QUE PERTENECE (campo obligatorio)

Mapuche	<input type="checkbox"/>
Aymara	<input type="checkbox"/>
Yagan	<input type="checkbox"/>
Kawhaskar	<input type="checkbox"/>

Rapa Nui	<input type="checkbox"/>
Atacameño	<input type="checkbox"/>
Colla	<input type="checkbox"/>
Quechua	<input type="checkbox"/>

Diaguita	<input type="checkbox"/>
Sin etnia	<input type="checkbox"/>

En base a los antecedentes planteados anteriormente, ¿qué pueblo originario es el que Juan debiera marcar en el formulario de postulación a la Beca Indígena y por qué?

Anexo N° 2: Prueba de comprensión multimodal N° 2**PRUEBA DE COMPRENSIÓN**

Nombre: _____

Carrera de Pregrado: _____

Correo electrónico: _____

Año en curso: _____

Contextualización general: a través de la aplicación de este instrumento de evaluación buscamos medir los niveles de comprensión de textos académicos propios de su disciplina. Para ello, le pedimos participar con la mayor seriedad en esta tarea, ya que ello nos permitirá contar con información altamente relevante.

Primera parte: en esta parte de la prueba, le pedimos leer atentamente el texto presente en la prueba para comprender las ideas ahí expresadas y, posteriormente, responder algunas preguntas.

Texto

PATAGONIA

MARISA MALVESTITI, ARTURO HERNÁNDEZ Y NALLELY ARGÜELLES

**FAMILIAS LINGÜÍSTICAS EN
PATAGONIA**

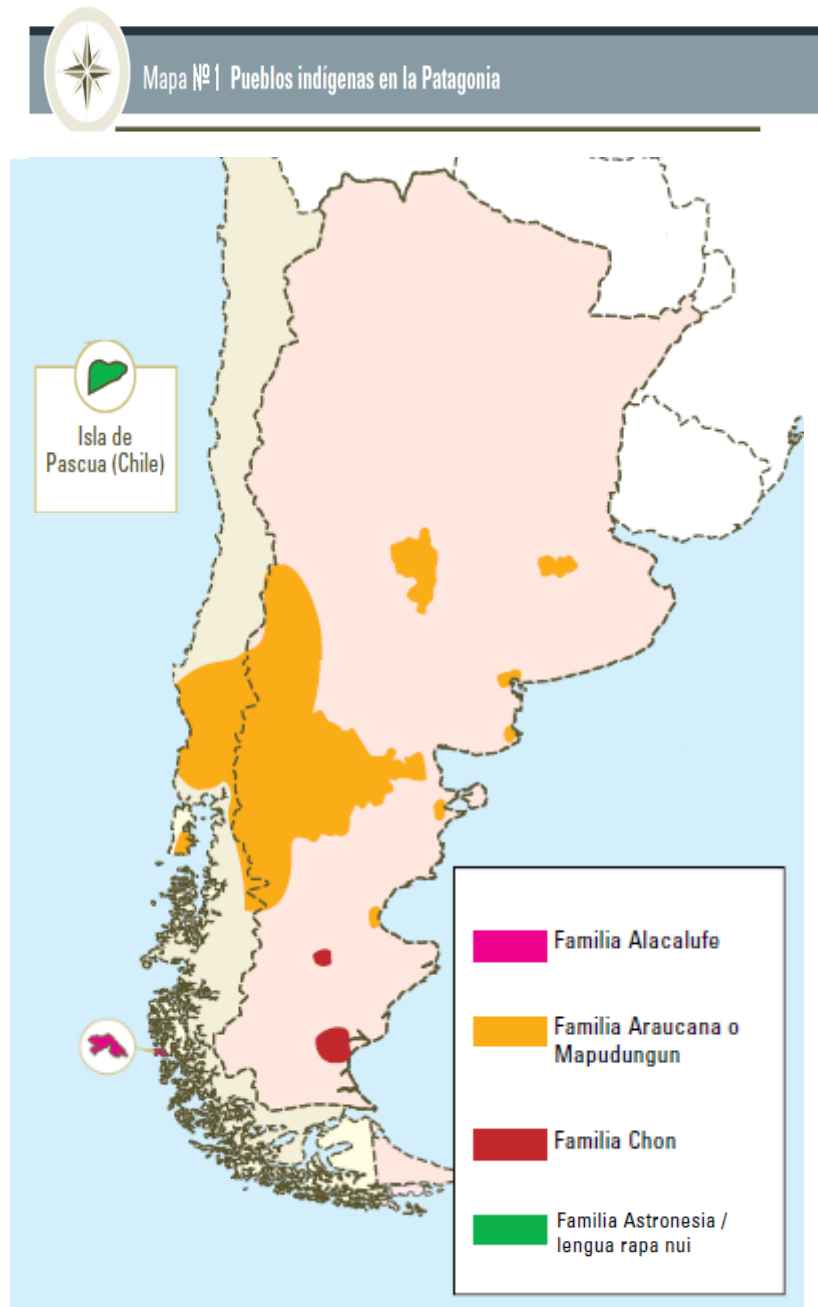
1.- El territorio que en este texto denominamos con el nombre genérico de Patagonia cubre los territorios australes de dos países sudamericanos: Argentina y Chile. En concreto, administrativamente, abarca desde la provincia de Palena, sur de la Región de los Ríos, hasta la Región de Magallanes y la Antártica chilena en Chile, y una porción considerablemente más extensa y que comienza más al norte en la República Argentina.

2.- El concepto Patagonia está bastante arraigado en la población de ambos países, aunque muy particularmente en el territorio argentino. De hecho, se ha constituido en una “marca comercial” ya instalada, muy potente y muy trabajada por este país, en relación con el turismo austral. Dada la misma razón, Chile ha recogido el concepto y lo ha comenzado a utilizar desde la Región de La Araucanía al sur.

3.- La Patagonia ha sido históricamente un espacio multilingüe y pluricultural cuyo perfil se construyó a partir de las descripciones exotizantes y etnocéntricas de diversos viajeros, misioneros y militares que recorrieron sus costas desde el siglo XVI y exploraron su interior tres siglos más tarde.

4.- Con una evidencia de poblamiento humano que actualmente se data en alrededor de trece mil años, en el

imaginario de fines del siglo XIX y principios del XX constituía el espacio donde era posible examinar el devenir del hombre originario americano en el presente. Desde esta perspectiva fueron estudiados los pueblos continentales y fueguinos, visitados por numerosas expediciones científicas que recopilaban datos de sus lenguas y los sometieron a mediciones antropométricas, a fin de ubicarlos en una “escala de evolución humana” y reconocer relaciones genéticas o tipológicas entre las lenguas que hablaban. Otro aspecto a tener en cuenta es que muchos de los estudios influyentes sobre los pueblos de la Patagonia discriminan entre “indios argentinos” e “indios chilenos”. Esta caracterización pierde de vista tanto el concepto de la Patagonia en cuanto área territorial, como la situación de un territorio indígena preexistente a la constitución de los estados nacionales, con dinámicas propias que hasta la actualidad perviven.



5.-El conjunto de lenguas habladas en la Patagonia corresponde a distintas familias lingüísticas. Tehuelche, selknam, haush y teushen, estas dos últimas extintas, se adscriben a la familia Chon, que fuera

delimitada por Lehmann-Nitsche en 1913. El estatus del gñüna iajüch no está aún establecido: según postula Viegas Barros (2005:63), habría surgido de una protolengua originaria unos cinco mil años atrás; de la misma protolengua se habría desprendido el *protochon* base de las cuatro lenguas Chon mencionadas. Además, los estudios disponibles hasta el momento consideran otras dos familias aisladas en la Patagonia: la familia Mapudungun o Araucana, de la que deriva la lengua mapuche y la familia Alacalufe, a la que pertenece la lengua kawashkar.

6.- De las tres familias lingüísticas existentes, la Mapudungun es la que presenta mayor vitalidad, habiendo perdido la mayor parte de sus hablantes en el siglo XX. Las demás familias lingüísticas se encuentran seriamente amenazadas, en peligro de extinción o extintas.

7.- Aun cuando las familias lingüísticas tuvieron una disminución considerable durante el siglo XX en el territorio patagónico, la corriente de inmigración trajo a esta zona diferentes lenguas alóctonas; por un lado, el castellano, que llegó a la zona de inmigración proveniente de otras latitudes y dentro de Chile. Por otro, las lenguas de las diferentes colectividades que se establecen en la región y las mantuvieron por un tiempo, a saber, el cymraeg o galés, portado por los colonos que emigraron a la Patagonia a partir de 1865 y que hasta el presente luchan por mantenerlo vivo. Otras lenguas prácticamente han sido abandonadas o se mantienen en el nivel intraétnico, con mayor o menor vitalidad, tales como afrikaans, alemán, inglés, árabe, croata, esloveno, ruso, friulano, italiano, portugués, etc. El establecimiento de las instituciones gubernamentales y la actividad comercial permitieron la interacción fluida con la sociedad nacional y, de este modo, se originó el proceso de desplazamiento lingüístico de dichas comunidades.

FUENTE: Malvestitti, M., Hernández, A. & Arguelles, N. (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Segunda parte: luego de haber leído el texto de Malvestitti, Hernández y Arguelles (2009), responda las preguntas que se presentan a continuación:

1.- En el segmento el párrafo N°2 que presentamos a continuación, la palabra **este** hace referencia a:

“El concepto Patagonia está bastante arraigado en la población de ambos países, aunque muy particularmente en el territorio argentino. De hecho, se ha constituido en una “marca comercial” ya instalada, muy potente y muy trabajada por **este** país, en relación con el turismo austral.”

2.- En el párrafo N°3 del texto, el adjetivo posesivo **sus** se refiere a:

“La Patagonia ha sido históricamente un espacio multilingüe y pluricultural cuyo perfil se construyó a partir de las descripciones exotizantes y etnocéntricas de diversos viajeros, misioneros y militares que recorrieron **sus** costas desde el siglo XVI y exploraron su interior tres siglos más tarde.”

3.- Según lo indicado en el texto, ¿por qué la familia Astronesia no es una familia lingüística de la Patagonia? Fundamente su respuesta.

4.- Basándose en su lectura, ¿por qué se discrimina entre “indios chilenos” e “indios argentinos?” Fundamente su respuesta.

5.- Según lo expuesto en el texto, redacte, en el espacio entregado a continuación, un resumen del texto.

6.- Basado en su lectura del texto ¿qué familia de la Patagonia limita tanto con el Océano Pacífico como con el Océano Atlántico?
