



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Abbate Vaughn, Jorgelina

Admisión, Apoyo y Retención de Estudiantes No tradicionales en Carreras Universitarias
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 3, 2008,
pp. 7-35

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160302>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



ADmisión, APOYO Y RETENCIÓN DE ESTUDIANTES NO TRADICIONALES EN CARRERAS UNIVERSITARIAS

Jorgelina Abbate Vaughn

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2008) - Volumen 6, Número 3

<http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art1.pdf>

Fecha de recepción: 18 de enero de 2008
Fecha de aceptación: 7 de mayo de 2008

La admisión a la universidad es un triunfo que muchos estudiantes logran contando con escaso apoyo familiar o comunitario. En el caso de estos estudiantes, ellos pueden ser los primeros en acceder la educación post-secundaria, provenir de familias de bajos recursos, ser de una edad más avanzada que la de los típicos estudiantes universitarios (18 a 22 años), y/o provenir de familias en las cuales la lengua materna (o dialecto) no es la lengua oficial con la que los asuntos universitarios se manejan. Los estudiantes que caen en estos diversos rubros se definen como *estudiantes no tradicionales* (ENT). La atención a estos estudiantes es urgente desde que típicamente exhiben un porcentaje de graduación considerablemente inferior al de los estudiantes universitarios de edad y características socio-económicas tradicionales. Esta realidad puede ser lugar común en países en desarrollo, pero sorprendentemente, existe también en los Estados Unidos a pesar de su poderío económico y proclamaciones de acceso educacional universal. Asimismo se debe hacer la aclaración de que, sin respecto al país del mundo en el que uno se encuentra, los ENT tienden a ser aquellos de bajo nivel socio-económico y de piel más oscura que la de aquellos provenientes de familias en posiciones de poder.

En este artículo se describen los soportes que las universidades con objetivos educacionales democráticos y de amplio acceso deberían proveer para asegurar un contexto ideal que maximice la retención y graduación de los ENT. Los soportes conforman un modelo que incluye procesos institucionales necesarios para apoyar estudiantes que obtienen acceso a la universidad sin un comando óptimo de las habilidades necesarias para tener éxito académico. Simultáneamente, se argumenta que este modelo debe estar substanciado en una visión profunda de justicia social y promoción de acceso a la educación post-secundaria para los ENT que no se han beneficiado históricamente de tal disponibilidad de oportunidades.

En los Estados Unidos, el reto educativo de este siglo es promover la educación postsecundaria que permita a la gran mayoría de sus ciudadanos el acceso a trabajos en la economía global. La investigación en el tema sugiere que apenas un poco más de la mitad de los estudiantes que comienzan la universidad se gradúan dentro de los primeros seis años. Sin embargo, los ENT (aquellos cuyos padres no tienen grados universitarios, son pobres y afroamericano o hispanos, aquellos que trabajan más de 20 horas por semana debido a sus bajos recursos, o aquellos que se transfieren desde instituciones que proveen grados de dos años hacia las que proveen bachilleratos) se gradúan en porcentajes menores. Aquellos de bajos recursos muestran una presencia aún más reducida, debido a que hay escasas probabilidades de que accedan a la universidad en primer lugar (Ashby, 2003). Unos de los mayores retos que las universidades enfrentan son la enseñanza y promoción de conocimiento y habilidades en el área de la alfabetización universitaria concordantes con el nivel del grado ofrecido.

1. EL DESAFÍO DE LA LECTO-ESCRITURA A NIVEL UNIVERSITARIO

Varios estudios recientes han destacado el desafío encapsulado en el área de la lecto-escritura profesional adulta, más exactamente identificado como falencias en el conocimiento y las habilidades en la lectura y escritura necesarias al nivel universitario. Ellas son básicas para permitir el desarrollo de la habilidad de sintetizar cantidades considerables de información en un tiempo relativamente corto, así como la exhibición de pensamiento crítico en formas oral y escrita. Un reporte de la National Commission on Writing (2005) indica que los empleados estatales en una variedad de niveles no demuestran suficientes habilidades en el campo de la escritura, y que la remediación de tal insuficiencia le cuesta al

fisco americano medio billón de dólares anuales. Igualmente, la Association of American Colleges and Universities (2005) denota que sólo el 11 por ciento de los estudiantes en el último año de la universidad pueden escribir a un nivel "adelantado." Sin embargo, esos mismos estudiantes en una encuesta comparten su creencia de que la universidad contribuye activamente al desarrollo de sus habilidades en el campo de la escritura.

¿Por qué las universidades exhiben problemas en este aspecto? Dos explicaciones diferentes pero que merecen ser ponderadas se ofrecen. Por un lado, está la explicación de que el problema viene de la escuela secundaria. Los índices de alfabetismo de estudiantes del último nivel secundario están estancados y/o disminuyendo (National Assessment of Educational Progress, 2002). Sólo el 51 por ciento de aquellos que completaron la escuela secundaria y tomaron el examen ACT de acceso a la universidad en 2005 demostraron estar preparados para las demandas de lectura en la educación superior (ACT, 2006). El estudio de transcripciones de estudios secundarios sugiere que el pronóstico de graduación universitaria está relacionado con la complejidad del currículum completado por el estudiante en la escuela secundaria, y que un nivel bajo de desafío intelectual no inculca el deseo de destacarse en estudios posteriores (Adelman, 2006). Por el otro lado, algunos argumentan que el problema reside en la calidad de la instrucción universitaria (Bok, 2005). Los cursos de escritura, Bok indica, a menudo son encabezados por instructores con poca experiencia y forman parte de un área en la que las universidades no destinan sus mejores recursos. La escasez de calidad en cursos de lectura o escritura no afecta solamente a aquellos que persiguen carreras en humanidades y ciencias sociales. Disciplinas tales como la enfermería también han notado la necesidad de enfatizar el desarrollo profesional de todos los profesores para complementar su instrucción con las habilidades necesarias para enseñar lectura y destrezas para el estudio (White, 2004).

En general, el nivel adelantado en alfabetización superior es considerablemente menos frecuente en estudiantes de origen hispano o africano-americano cuando estos se comparan con sus contrapartes de origen europeo. La cantidad y calidad de la educación escolar han sido identificadas como variables importantes junto con los logros educacionales de los padres y el nivel socio-económico. No todo está predeterminado, sin embargo. La motivación personal y el tipo de oportunidades ofrecidos a los ENT tienen un impacto significativo en la ejecución de tareas relacionadas con la lectura y escritura (National Literacy Survey 1992, citada en Kaestle, Campbell, Fin, Johnson y Mikulecky, 2001).

Poniendo la causa de lado, la evidencia sigue indicando que el resultado es que muchos ENT corren considerables riesgos de fracaso en la universidad relacionado con la lectura, escritura, y estrategias para el estudio. La encuesta AIR acerca de las habilidades en lectura y escritura de 1.800 estudiantes completando colegios comunitarios y universidades que otorgan grados de cuatro años revela que los estudiantes de origen europeo ganan mayor puntaje en prosa y lectura en comparación con sus contrapartes de grupos minoritarios (Baer, Cook y Baldi, 2006). Dos variables continúan apareciendo: una esta relacionada con el éxito educacional de los padres. La otra se refiere a la práctica de aplicación de teorías en los cursos. Estas dos variables son identificadas como pronosticadoras confiables de las habilidades desarrolladas en la lecto-escritura. Ellas son importantes para comprender el escaso suceso académico de grupos minoritarios. El US Department of Education (2000) confirma que los grupos minoritarios, un gran porcentaje de los ENT, representan aproximadamente el 32 por ciento de los estudiantes post-secundarios. Hay mayores probabilidades de que éstos hayan tenido experiencias académicas de menor calidad en la escuela, provengan de familias de bajos recursos, sean la primera

generación que accede a la universidad, y dependan de ayuda financiera externa en la forma de préstamos para completar sus estudios (Merisotis y McCarthy, 2005).

2. ¿QUÉ DICE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL TEMA?

La literatura rica en aspectos contextuales e instruccionales que afectan a la diversidad estudiantil en los niveles primario y secundario contribuye a la delineación conceptual de lo pertinente a la diversidad estudiantil universitaria. Los aspectos clave son: el desarrollo de la lecto-escritura en comunidades cultural y lingüísticamente diversas; los principios de lecto-escritura y remediación al nivel escolar secundario; lo relacionado con estilos y teorías del aprendizaje en adultos; asuntos pertinentes a la aculturación. Estas áreas están enlistadas y descriptas a continuación:

2.1. Desarrollo de la lecto-escritura en las comunidades cultural y lingüísticamente diversas

Hay muchos factores asociados con el desempeño en la lecto-escritura que han sido identificados en los niveles de la escuela elementaria y secundaria. Esos factores incluyen el asistir a una escuela con requisitos bajos, tener un dominio insuficiente del idioma oficial, hablar un dialecto no estandarizado, y/o vivir en pobreza (Snow & Strucker, 1999). Mientras la pobreza no es por sí sola un factor en la lectura, muchas de sus consecuencias (tales como una experiencia desde el nivel pre-escolar de alfabetismo pobre y el asistir a escuelas de bajo rendimiento) están asociados con bajos logros en la lecto-escritura. El impacto de esos factores parece ser igual para los estudiantes adultos y para muchos de esos estudiantes que obtienen acceso a la universidad. Una de las formas en las que la pobreza impacta la lecto-escritura en adultos puede ser visualizada en un estudio realizado por Hart y Risley (1995). El mismo sugiere que los niños en pobreza tienen menos interacciones lingüísticas de alta calidad con adultos y han sido menos expuestos al vocabulario rico que los niños de clase socioeconómica media y alta típicamente disfrutan como derecho de cuna. Las consecuencias de acceso limitado al desarrollo de un vocabulario rico en la edad temprana no son sólo un vocabulario menor, pero también un proceso de adquisición de palabras nuevas más lento, lo que pone a los niños en pobreza en mayor desventaja conforme pasa el tiempo. Los alumnos adultos con vocabularios limitados en general exhiben una habilidad menos desarrollada para adquirir nuevas palabras. Esta situación es particularmente visible en las poblaciones de estudiantes africano-americano e hispanos de bajos recursos (Orfield y Lee, 1995).

2.2. Principios de instrucción remedial de lecto-escritura al nivel secundario

Muchos de los principios de instrucción de lecto-escritura efectiva al nivel de escuela secundaria son aplicables a la conceptualización de la lecto-escritura y estrategias de estudio al nivel universitario para asistir en el éxito de los ENT. Peterson, Caverly, Nicholson, O'Neal, and Cusenbery (2000) mencionan que esos principios engloban:

- reconocimiento y honor de la diversidad cultural y lingüística;
- evaluación continua en el proceso de enseñanza;
- escalonamiento del aprendizaje durante el proceso de lecto-escritura;
- utilización de varias estrategias de estudio que se enseñan explícitamente;
- práctica de lectura supervisada;
- oportunidades para el alumno de seleccionar lecturas y tareas auténticas;
- apoyos de lecto-escritura embebidos en todo el currículum (pp. 22-24).

El énfasis en apropiar el bagaje cultural de conocimiento de los ENT e incluir tal bagaje en la instrucción es un paso clave que facilita las relaciones con lo que es familiar previamente a estos estudiantes, y algo que todos los docentes universitarios deben tener en cuenta.

2.3. Estilos y teorías de aprendizaje en adultos

La aplicabilidad de estos principios a los ENT que experimentan dificultades en sus estudios es aún más acentuada si se considera que los diversos estilos de aprendizaje de estudiantes de diversas culturas se mezclan con los diversos estilos de enseñanza de los docentes universitarios (Spoon and Schell, 1998). En su revisión de la investigación educativa en el tema, Rovai, Gallien, y Wighting (2005) indican que los estilos de aprendizaje y la cultura están ligadas, y que la diversidad de los grupos étnicos en el salón de clase está destinada a implicar una variedad de estilos de aprendizaje y preferencias. Desde esta perspectiva se argumenta que, por ejemplo, los estudiantes africanos-americanos aprenden mejor en contextos donde el aprendizaje es cooperativo, abundan las actividades sociales, y la armonía y el afecto predominan. Los mismos tienen menos probabilidades de tener éxito en contextos donde el aprendizaje independiente y la competencia son los parámetros a seguir (Perry, Steele, y Hilliard, 2004).

Dejando de lado por un momento los pilares de la investigación trans-cultural, la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) y varias teorías de aprendizaje en adultos (Jarvis, 1995) han guiado a la instrucción en el aula universitaria a transformarse desde las clases tradicionales tipo conferencia con el instructor hablando en el podio, poniendo atención a los talentos disponibles en cualquier grupo grande de personas. Estudiantes que aprenden visualmente se benefician de las gráficas, modelos, y fotos; aquellos que aprenden escuchando y conversando sobre el tema les va muy bien cuando son expuestos a conferencias, películas, y cuando se les permite que discutan sus ideas en grupos pequeños. Aquellos que aprenden "haciendo" prefieren las actividades manuales y otras experiencias activas. Los aprendices inductivos disfrutan de las actividades educativas que los envuelven en experiencias donde inducen el principio, mientras los aprendices deductivos van de una teoría abstracta a la aplicación en la vida real. La flexibilidad de instrucción que se presupone en estas varias perspectivas--investigación trans-cultural, inteligencias múltiples, y teorías de aprendizaje para adultos--está destinado a tener un impacto positivo en los salones de clase con muchos tipos de estudiantes.

2.4. Asuntos de aculturación universitaria

Para los ENT, sus propios estilos de aprendizaje deben también ser considerados en el contexto de aculturación a la vida académica que muchos de ellos deben realizar en los primeros semestres críticos en la universidad. Un buen ejemplo de tal aculturación es evidente desde las expectativas tácitas que los instructores universitarios imponen con respecto a los productos escritos. Los artículos o papeles semestrales escritos en inglés formal que se inician con un párrafo-tesis y se desarrollan de manera racional y lógica, culminando con la identificación de aplicación de teorías abstractas suelen ser preferidos. De este modo la costumbre de identificarse con narrativas basadas en la experiencia y el uso de formas vernáculas del idioma que muchos grupos dentro de los ENT utilizan los ponen en riesgo de fracaso académico desde el principio. La expresión oral asertiva, la participación individual activa en clase, y la competencia son pilares de la vida universitaria. Estos mismos comportamientos pueden al mismo tiempo ser indeseables y percibidos como "en contra de las reglas" en muchas de las culturas en las que los ENT han sido criados. Mientras que el americano típico mira en los ojos de la persona con la que está hablando como señal de compromiso y respeto, eso es considerado extremadamente inapropiado por personas de varias partes del mundo (Axtell, 1993). La competencia no es un

comportamiento al que muchos estudiantes de países en Asia y América Latina han sido expuestos (Edwards y Tonkin, 1991). En algunas partes del mundo, la discusión sin estructura es percibida como impredecible, y por tanto disuade a estudiantes así criados de participar oralmente en la clase (Hofstede, 1986). Mas cercanamente relacionada con los comportamientos que involucran el desempeño en la lecto-escritura, las costumbres sobre la forma de hacer referencia al trabajo de otras personas y la naturaleza del plagio varían ampliamente entre culturas (Fishman, 2003; Pennycook, 1996; Snowden, 2005).

Algunos prefieren encapsular las realidades y retos que viven los ENT como pertinentes a la vida urbana. En esa manera de contextualizar el problema, el aprendizaje de adultos urbanos es definido como "densidad y diversidad, y sus consecuencias: anonimato y complejidad" (Daley, Fisher y Martin, 2000:540). Sin embargo, esfuerzos para atraer ENT a campos universitarios rurales y suburbanos por medio de becas deportivas y de mérito —y la evidencia de cantidades considerables de alumnos con bajo rendimiento escolar— indica que el problema no es privativo de las áreas urbanas. La baja representatividad de los ENT dentro de los contextos universitarios tradicionales (Spangler, Gordon y Pipkin, 1978) pueden ser aún más pronunciada en instituciones de educación superior suburbanas y rurales.

El problema de las minorías lingüísticas dentro de los Estados Unidos puede ser por momentos diferente del de los estudiantes internacionales. Una parte considerable de los estudiantes extranjeros pertenecen a niveles socioeconómicos medios y altos, son miembros de la clase líder en sus países respectivos, y disfrutar de los beneficios de experiencias educativas múltiples. Frecuentemente, a los estudiantes internacionales sólo se les requiere que obtengan puntajes en los exámenes TOEFL institucionales y se le da menos importancia a su desempeño en otros indicadores de pruebas estandarizadas para asegurar su admisión. En muchas instituciones, la diversidad geográfica por sí misma es considerada al momento de decidir a cuáles estudiantes de admite. Por el otro lado, los alumnos de grupos lingüísticos minoritarios y bajos recursos criados en los Estados Unidos compiten de manera directa con nativos de habla inglesa por medio de los exámenes SAT, GRE, MAT, etc., los cuales no han sido desarrollados con la diversidad lingüística de los participantes potenciales como parámetro (Friedenberg, 2002). Además, los alumnos nativos culturalmente diversos y los que se han establecido en el país a través de la inmigración pueden no tener una relación completamente desarrollada con el inglés estandarizado debido a la naturaleza segregada del sistema educativo público en los Estados Unidos (Kozol, 2005). Los que han nacido y han sido criados en contextos donde el inglés vernáculo prevalece, pueden no haber tenido suficiente contacto con la forma estandarizada o los recursos necesarios para tener una experiencia de lecto-escritura universitaria exitosa.

Siguiendo este breve resumen de los tipos de investigación que aportan al entendimiento de lo pertinente a estudiantes diversos y no tradicionales, a continuación se analiza el cuerpo de investigación académica que examina la creciente diversidad de estudiantes universitarios, describe los desafíos más salientes, e indica estrategias exitosas que reconocen y proveen apoyos a las necesidades de tales estudiantes.

3. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RELATIVA A LOS ENT

La literatura abunda en referencia a los estudiantes diversos y de baja representación universitaria, así como a aquellos que son cultural y lingüísticamente distintos a la mayoría, como poblaciones comprendidas dentro de ENT. También se le ha prestado atención al incremento de los ENT —aproximadamente 40 por ciento de los que completan bachilleratos después de la edad tradicional— en las instituciones de educación postsecundaria (Richardson y King, 1998; Saunders y Bauer, 1998).

Basados en esta categorización, los grupos dentro de los ENT en las universidades americanas hoy en día incluyen no solo minorías étnicas, raciales, lingüísticas y alumnos internacionales, sino también estudiantes de edad más avanzada, algunos que cambian de carreras, mujeres que después de dedicarse al hogar por años se interesan en unirse al ámbito laboral, y estudiantes con discapacidades. El rango de edades y el bagaje en experiencias de trabajo son mucho más evidentes en la población de estudiantes que asisten a los colegios comunitarios que otorgan grados de dos años. Los que son considerados estudiantes de bajos recursos y cultural/lingüísticamente diversos también difieren en cuanto a las carreras que eligen en su educación superior. Por ejemplo, la ingeniería es un campo frecuentemente poblado por varones; en cuyo caso, las mujeres pasan a ser minoría. Aunque hay equidad en el momento de la admisión al programa, estudios longitudinales demuestran una erosión lenta de la confianza y desempeño de las mujeres en tales estudios (Felder, Felder, Mauney, Hamrin y Dietz, 1995).

Los sub-grupos que componen los ENT enfrentan desafíos distintos en las tareas relacionadas con la lecto-escritura. Por ejemplo, los alumnos internacionales pueden haber obtenido un puntaje alto en el *Examen de Ingles Como Lengua Extranjera* (TOEFL) pero una vez en la universidad pueden experimentar problemas en la comprensión de lo que se provee oralmente en clases con ponencias largas que carecen de apoyo visual (Huang, 2006). La primera generación de estudiantes universitarios provenientes de áreas y comunidades de bajos recursos, a quienes el sistema educativo básico les ha dejado falencias, pueden necesitar remediación de lecto-escritura (Byrd y McDonald, 2005). Para los alumnos de zonas urbanomarginales que pertenecen a grupos lingüísticos minoritarios, participar en conversaciones casuales pueden no significar un problema pero completar lecturas de material complejo con vocabulario sofisticado puede imponer en los mismos un obstáculo considerable (Cukras, 2006). Estos mismos estudiantes exhiben una probabilidad más alta de haber sido educados en contextos lingüísticos donde las versiones creolizadas de dos idiomas—tales como el *Spanglish* (Stavans, 2003) o el inglés en forma vernácula (Evans, Gardner, Lamar, Evans y Evans, 2000) son la principal forma de comunicación.

Como se mencionó anteriormente, los alumnos cultural y lingüísticamente diversos representan cerca del 32 por ciento de la población total estudiantil universitaria; los africanos-americanos comprenden el 13 por ciento; los hispanos, el 12 por ciento; los asiáticos, el 6 por ciento; y los nativo-americanos, el uno por ciento. Sin embargo, los rangos de retención de los alumnos africanos-americanos, hispanos, y nativo-americanos son mucho menores que el de los blancos y asiáticos (Seidman, 2005). La discusión que sigue utiliza lo empírico y lo epistemológico para identificar la compleja variedad de bagajes en el salón de clase y adaptar la instrucción--cuálquiera que sea la materia--a tales poblaciones. Los *fondos de conocimiento* (Moll, Amanti, Neff, y Gonzalez, 1992) que traen estos estudiantes al ámbito universitario son destacados.

3.1. Investigación acerca de alumnos cultural y lingüísticamente diversos

Estudiantes de diferentes orígenes culturales desarrollan patrones de estudio y lecto-escritura que impactan de manera significativa su desempeño académico (Bliss y Sandiford, 2003; Purdie y Hattie, 1996; Snow-Andrade, 2006). La literatura antes mencionada indica la necesidad de identificar estrategias de lecto-escritura y estudio para alumnos nativos y foráneos que son cultural y lingüísticamente diversos, con atención específica a las desventajas y retos particulares para cada una de esas poblaciones —y subgrupos dentro de las mismas— enfrentan al navegar la vida académica universitaria. En esta sección, se identifican y describen tales estrategias bajo dos sub-secciones dedicadas a estudiantes culturalmente diversos y a estudiantes lingüísticamente diversos (la última incluyendo a los que son segunda generación de inmigrantes y educados en los Estados Unidos, y estudiantes extranjeros). Como es de esperar, algunas de esas estrategias se sobreponen. Por ejemplo, los estudiantes mejicano-americanos nacidos en hogares hispanohablantes pero enculturados en el inglés por medio de la escuela desde una edad temprana pueden experimentar una falta de conexión entre las culturas del hogar y comunidad y los contextos sociales más variados de donde provienen las poblaciones de alumnos universitarios. Los subgrupos que componen los ENT muy comúnmente exhiben una falta de familiaridad con las referencias culturales necesarias para entender el sentido de mucho de lo que se dice en clase, la cual se adquiere lentamente en base a interacciones periódicas con agentes culturales dispuestos a explicar los aspectos implícitos en la conversación (Abbate-Vaughn, 2007).

Los significados asumidos en la literatura sobre “estudiantes culturalmente diversos” son extensos. A pesar de que la mayoría de la literatura en este tema es sobre estudiantes afro-americanos en contextos urbanos, minorías culturales de menor incidencia tales como varios grupos de nativo-americanos (Nelson-Barber, 1982; Rosier y Holm, 1980) o nativos de Alaska (Aragon, 2004) también viven retos académicos debido a la falta de conexión entre sus culturas y la típica vida americana.

3.1.1. Epistemología Étnica

Los investigadores interesados en el desarrollo de los afro-americanos han reclamado por un largo tiempo el enfoque afrocéntrico, que es una epistemología orientada a reunir las personas de origen afro-ameriano--ya sea en el continente de origen o en la diáspora--con sus propias historias y culturas. Los investigadores mencionan que esta congruencia cultural ayudará en la liberación social, política y económica de la gente con descendencia africana (Asante, 1998). Un currículo afrocéntrico intenta--entre otros objetivos--lidiar con situaciones de falta de motivación (algo de lo que frecuentemente se acusa a los estudiantes afro-americanos de bajos recursos). Se ha demostrado que existe una relación entre la motivación y el desempeño académico (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1982). De mayor importancia, se reclama que dicha epistemología étnica proporcionará al alumno conexiones entre lo que necesita aprender y el conocimiento histórico capturado por sus ancestros (Hilliard, 1992). Argumentos similares han sido realizados con respecto al avance de las epistemologías feminista (Harding, 1991) y chicana (Delgado-Bernal, 2002) como explicación de la falta de conexión entre grupos minoritarios y el aprendizaje centrado en las costumbres, creencias, y hábitos de la mayoría blanca. En breve, las epistemologías alternativas se prestan a interrogar las suposiciones ampliamente popularizadas de lo que consta como “normal” dentro del currículo, y el impacto de las interacciones sociales en el aprendizaje. En forma incremental, lo que consta como “normal” se vuelve materia discutible, al mismo tiempo que la educación universitaria se globaliza por medio de la enseñanza en línea, la creciente disponibilidad de semestres universitarios en el extranjero, y otros vehículos que facilitan una visión amplificada del mundo.

Con estas perspectivas como referencia, se resume la investigación que impacta a las estrategias de lecto-escritura y estudio para estudiantes diversos. A su vez, un resumen de las aproximaciones pedagógicas desde la literatura para la enseñanza a esos alumnos es ofrecida.

3.2. Lecto-escritura y estrategias de estudio en estudiantes culturalmente diversos

Los resultados de investigación sobre lecto-escritura y estrategias de estudio en estudiantes culturalmente diversos puede causar preocupación sobre los tipos de instrucción a los que los estudiantes son expuestos. Específicamente, la investigación en las estrategias de lecto-escritura de los estudiantes africano-americanos sugiere una relación positiva entre las habilidades desarrolladas de lectura (comprensión y vocabulario) y su desempeño en la investigación cuantitativa. A su vez, también se sobresalta la menor consecución de estos estudiantes en comparación con su contraparte, los estudiantes blancos (Onwuegbuzie, Mayes, Arthur, Johnson, *et al.*, 2004). Incluso a nivel de estudiantes a nivel de maestrías, la distancia entre africano-americanos y blancos parece persistir. El estudio de Aragon (2004) sobre estrategias de aprendizaje utilizado por los estudiantes nativo-americanos en los colegios comunitarios de Alaska muestra el uso promedio o moderado de estrategias clave de estudio y crea preocupación sobre la falta de conocimiento que los estudiantes tienen sobre muchas otras estrategias. Un estudio realizado por Kraemer (1997) sobre las variables que afectan la integración académica en los alumnos hispanos en colegio comunitario sugiere que el comportamiento de estudio es un vaticinador fuerte del aprovechamiento y persistencia académica de tales estudiantes.

3.3. Aproximaciones pedagógicas con estudiantes culturalmente diversos

Aproximaciones socioculturales que coadyuvan la instrucción en lecto-escritura para estudiantes adultos de diversos orígenes--donde las funciones de la lecto-escritura como práctica cultural dentro de contextos sociales específicos son privilegiada--han sido ofrecidas como una alternativa en los programas de lectura para adultos (Sparks, 2002). Estudios sobre bajos niveles de alfabetización en comunidades africano-americanas sugieren la necesidad de incorporar la riqueza cultural de esas comunidades en todos los esfuerzos relativos al desarrollo de habilidades en lecto-escritura (Harris, Kamhi y Pollock, 2001). Además se ha mencionado que los catedráticos universitarios en general tienen poco entendimiento y sensibilidad con respecto al impacto de la cultura negra popular en los jóvenes africano-americanos (y últimamente en la cultura juvenil en general). Esta noción se encuentra resumida en el estudio sobre el impacto del hip-hop en el lenguaje y las experiencias culturales de jóvenes urbanos: "La llaman la Nación del Ritmo, la generación hip-hop, y la cultura del bling-bling. Celebran los proxenetas y los bandidos. Sus dichos son 'mantenlo real' y 'asegúrate que te paguen'" (Guy, 2004:43).

Para muchos educadores universitarios, estos términos son alienantes y ajenos a sus experiencias personales y antecedentes culturales. Aunque presentado en el contexto de la educación básica para adultos (ABE), Guy reclama una pedagogía culturalmente relevante para estudiantes africano-americanos adultos que les permita no sólo ser la audiencia pero también los críticos de la cultura negra así representada. Esto puede también convertirse en un vehículo para comprometer a los estudiantes que exhiben bajos niveles de motivación.

Relacionado a esta perspectiva esta la llamada para la inclusión de las habilidades poli-rítmicas de los africanos-americanos en el salón de clase, definidas como las experiencias vividas por los estudiantes dentro de contextos socioculturales, políticos e históricos (Sheared, 1999). El énfasis en el hecho de que las habilidades presentes en adultos persiguiendo la educación básica no son suficientes para promover un grado de alfabetización elevado, y que la instrucción contextualizada permanece esencial está bien

establecida por Sheehan-Holt y Smith (2000), y se inspira en la clásica perspectiva freireana con respecto a la alfabetización de adultos.

Argumentos a favor de la inclusión de la cultura y variaciones lingüísticas que son familiares a los estudiantes de orígenes minoritarios dentro del salón de clase no deben interpretarse como el abandono de la expectativa de un nivel avanzado en la adquisición y fluidez en el inglés estandarizado. Delpit (1989) clarifica que es la aceptación de los códigos orales del alumno en adición a las acciones de los instructores para ayudar a que los alumnos adquieran el código estandarizado lo que se necesita en el aula en todos los niveles. El planeamiento de las actividades que fomentan estrategias de estudio para el salón de clase se pueden basar en el trabajo de Ladson-Billings' (1995; 2000) relativo a la pedagogía culturalmente relevante. Los pilares de la pedagogía culturalmente relevante toman prestado de la noción vygotskiana del conocimiento como proyecto culturalmente construido. La pedagogía culturalmente relevante requiere relaciones fluidas con los estudiantes donde la enseñanza se basa en "extraer el conocimiento previo" de los estudiantes, ayudándolos a hacer conexiones entre el currículo y sus vidas en las comunidades. Au (1993) resume elocuentemente esta posición en lo que ella llama enseñanza responsiva cultural, indicando que las barreras principales a la alfabetización avanzada para los estudiantes minoritarios son creadas por el fracaso de la escolarización básica en reconocer y apreciar las culturas de los estudiantes y diseñar instrucción que toma ventaja de los "estilos de interacción y el uso diario del lenguaje" (p. 124) familiares a los estudiantes minoritarios.

3.4. Tutorías de co-educandos y aprendizaje cooperativo

Estrategias que han demostrado éxito en el incremento de la retención de estudiantes culturalmente diversos la universidad son aquellas que utilizan a los alumnos de cursos avanzados como tutores. Los resultados de un estudio de tutores provenientes de grupos étnicos minoritarios en un programa de ingeniería muestran que mientras los beneficiarios de la tutoría no fueron solo los estudiantes con necesidades académicas. Los últimos obtuvieron la idea del valor de trabajar y conectarse en grupos, e incrementaron su desempeño académico. Los tutores mismos exhibieron mejores rangos de retención y aplicación en el estudio (Good, Halpin y Halpin, 2000). La misma estrategia se utilizó con estudiantes de enfermería de bajos recursos de los Apalaches. Una investigación centrada en el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes, la retención, el progreso anual esperado, y resultados en los exámenes de enfermería muestra que el uso de mentores en todos los niveles contribuye significativamente hacia el incremento de cifras de graduación (Ramsey, Blowers, Merriman, Glenn y Terry, 2000).

De manera similar, el aprendizaje cooperativo es otra estrategia que ayuda a los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. En una investigación de la clase de composición en el primer año de un curso de inglés para hablantes de otros lenguajes, Mason (2006) estudió los efectos de el aprendizaje cooperativo (interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación por igual, e interacción simultanea) en el desempeño de sus estudiantes. Además del incremento en la comunicación oral, el estudio sugirió que el aprendizaje cooperativo apoya el mejoramiento de la lecto-escritura, así como también promueve la mejora de las relaciones interétnicas entre grupos de estudiantes de varios orígenes culturales. El aprendizaje cooperativo también ha demostrado promover la interdependencia entre estudiantes universitarios con ascendencia hispana (Morgan, 2004). Este tipo de investigación enfatiza la necesidad de fomentar en la universidad oportunidades para que los estudiantes culturalmente diversos interactúen sus compañeros mas avanzados para proveer modelos y promover la motivación estudiantil por medio de la emulación.

3.5. Estudiantes Lingüísticamente diversos

Los grupos flexiblemente identificados como lingüísticamente diversos también se encuentran enlistados como estudiantes de inglés como segundo idioma (ESL); educandos de inglés (ELL); y minorías lingüísticas. Esos términos son utilizados en esta sección de manera intercambiada. La etiqueta de estudiantes lingüísticamente diversos incluye a algunos estudiantes foráneos o extranjeros —para los que el inglés no es el idioma oficial de su país de origen o los que nacen y crecen en los Estados Unidos hablando idiomas que no son el inglés. El término también abarca a los inmigrantes recientes o establecidos con anterioridad de todas partes del mundo, y poblaciones conquistadas tales como los puertorriqueños, grupos con ancestros mexicanos nacidos en tierras que los Estados Unidos le quitaron a México en los 1800s, y varios grupos indígenas en la parte continental así como Alaska y Hawái. Los grupos lingüísticamente diversos pueden haber vivido en tierra americana por un período de tiempo considerable. Sin embargo, las características geográficas y/o contextuales de los lugares donde habitan y las escuelas a las que asisten pueden impactar de manera importante el proceso de alfabetización y la fluidez en inglés estandarizado.

Dependiendo del tiempo de estadía y las características de los grupos inmigrantes a los que pertenezcan, algunos de los estudiantes son llamados *Generación 1.5* debido a que comparten patrones de la primera y segunda generación de inmigrantes (Park, 1999). Esta población puede a veces tener más similitudes con los estudiantes culturalmente diversos que con sus compañeros ya sean foráneos o educandos aprendiendo inglés (Harklau, Losey, & Siegal, 1999). Por ejemplo, estudiantes de la Generación 1.5 pueden carecer de alfabetización en los lenguajes nativos de sus ancestros. Sin embargo, dada las condiciones típicas sufridas por grupos lingüísticamente diversos, es probable que hayan asistido a escuelas urbanas sobre-pobladas con compañeros en su misma situación. Ni los contextos de alfabetización creados para los educandos aprendiendo el inglés o para los estudiantes extranjeros/foráneos son apropiados para satisfacer las necesidades académicas de la Generación 1.5 (Thonus, 2003).

Los estudiantes lingüísticamente diversos quienes han pasado un tiempo considerable establecidos en los Estados Unidos pueden sin embargo experimentar una disociación cultural con los alumnos tradicionales, similar a lo vivido por una gran cantidad de estudiantes culturalmente diversos. Esta disociación cultural sólo está parcialmente impactada por el grado de fluidez en inglés. Por ejemplo, los hablantes de lenguas romance pueden encontrar en muchas de las raíces del inglés en el latín puntos de convergencia. Las versiones relativamente idénticas del alfabeto romano facilitan el aprendizaje del segundo idioma. Lo mismo no podría decirse de los hablantes nativos de ruso y su alfabeto cirílico de 33 letras, o el chino, con los miles de símbolos que permiten que los hablantes produzcan la escritura (Campbell, 2000). Los retos que confrontan a los instructores de los estudiantes lingüísticamente diversos en los salones de clase con estrategias de lecto-escritura y estudio son así amplificados. Los instructores deben desarrollar la capacidad de acceder lo que es típicamente una cantidad considerable de conocimientos previos de tales estudiantes, un proceso a menudo dificultado por las barreras del idioma (Dong, 2004).

3.6. La Teoría de Krashen sobre la adquisición del lenguaje

La ampliamente aceptada teoría de adquisición de un segundo idioma de Krashen (1985; 2003) está compuesta de cinco hipótesis: adquisición / aprendizaje, monitoreo, orden natural, aportaciones, e hipótesis de filtro afectivo. En el salón de clase con estrategias de lecto-escritura y estudio, las últimas dos hipótesis impactan enormemente las decisiones pedagógicas de los instructores. La hipótesis de la aportación argumenta que la adquisición del idioma se lleva a cabo cuando los estudiantes son expuestos

a "aportaciones comprensivas" un poco más elevadas que su nivel de comprensión, una hipótesis similar a la de Vygotsky (1978) y su zona de desarrollo próximo. Esto quiere decir que los instructores deben identificar cuidadosamente el nivel de desempeño de cada estudiante para la selección del material y las actividades. La hipótesis del filtro afectivo menciona que las variables afectivas facilitan (pero no causan por sí mismas) la adquisición del lenguaje. Krashen cita la motivación como una buena auto imagen y bajos niveles de ansiedad como factores que ayudan al estudiante a adquirir fluidez en un segundo idioma. Cuando los estudiantes carecen de una o más de esas variables, el filtro afectivo "sube" e impide o retrasa el aprendizaje. Los instructores pueden manipular parte de lo que inicia el factor de ansiedad por medio de la estructuración adecuada de sus cursos, explicando los objetivos esperados, y adaptando actividades pedagógicas y de evaluación para que sean compatibles con los precedentes educativos de los estudiantes lingüísticamente diversos. Krashen no es el único que sobresalta la influencia de las variables afectivas en la alfabetización avanzada del segundo lenguaje. El impacto de la inmigración y la aculturación a un nuevo país puede ser apreciado en las formas en las que los estudiantes lingüísticamente diversos enfocan la tarea de escribir. Lvovich (2006) menciona que para los estudiantes que asisten a cursos de composición, la naturaleza de la clase de composición es un lugar para identificar negociación con un contexto sociocultural específico, que a su vez afecta el desarrollo en la lecto-escritura. Las actividades escalonadas de lecto-escritura no sólo ayudan de forma académica a los estudiantes lingüísticamente diversos, sino que puede también ayudar en la transición social y emocional que los alumnos realizan en contextos no familiares.

3.7. Instrucción en inglés apoyada

La instrucción de inglés apoyada no difiere, sino que agrega, a lo que es conocido como instrucción efectiva. Los pilares de esta última son: designar tiempos específicos durante la lección para determinadas tareas; utilizar estrategias de enseñanza múltiples; fomentar el aprendizaje escalonado; mantener la atención estudiantil; clarificar los objetivos de aprendizaje periódicamente; repasar el vocabulario clave; implementar actividades manuales cuando sea posible; dar retroalimentación continua; anclar las lecciones con el conocimiento previo de los estudiantes; usar material suplementario para fomentar el entendimiento; promover las habilidades de pensamiento de orden superior; y aplicar una variedad de estrategias para trabajar en equipos. A éstas, la inmersión en inglés apoyada le agrega la utilización de un tiempo de espera considerable; el énfasis en el vocabulario clave; la adaptación del contenido a una variedad de niveles de desempeño; el énfasis en el lenguaje específicamente además de los objetivos del contenido; la clarificación en el idioma nativo cuando es posible; el uso del lenguaje apropiado para el nivel de fluidez de los alumnos; la inclusión de una variedad de materiales suplementarios, y el uso de las experiencias del estudiante (Echevarría y Graves, 2003).

Un aspecto de la enseñanza de los estudiantes lingüísticamente diversos con el que la mayoría de los investigadores están de acuerdo es el de la necesidad de fomentar la producción de lenguaje oral y la participación activa en clase. Esta es importante debido a que el diálogo externo les ofrece a los estudiantes la oportunidad de practicar y apropiar el lenguaje en un ambiente amistoso. Fomentar la escritura en todos los niveles es otra pedagogía que motiva a los estudiantes lingüísticamente diversos a expresar sus ideas, referirse a su propia escritura durante las discusiones en clase y propiciar la lectura como práctica culturalmente construida (Zamel y Spack, 2002). En la misma dirección, Mason (2006) aboga por el uso del aprendizaje cooperativo con estudiantes lingüísticamente diversos desde que los cuatro pilares del aprendizaje (escuchar, hablar, leer y escribir) pueden ser practicados en grupos pequeños de compañeros que se apoyan mutuamente.

3.8. Estudiantes foráneos

Los alumnos internacionales se enfrentan con retos de adaptación comúnmente asociados con su nivel de inglés pero también afectados por su bagaje cultural (Abel, 2002; Snow-Andrade, 2006). El salón de clase con estrategias de lecto-escritura y de estudio representa un lugar especial para concientizar a los estudiantes foráneos acerca de las múltiples formas en las que la cultura y el lenguaje influencian el aprendizaje. Los estudiantes foráneos pueden venir de sociedades con diferentes atribuciones de autoridad hacia el docente. Pueden tener experiencias limitadas o nulas en la expresión de opiniones personales o sentimientos sobre los materiales del curso que prevalecen en culturas donde la memorización de los hechos es más importante que la expresión de emociones (Dornyei, 1994). Los estudiantes foráneos pueden escribir y leer a un nivel avanzado en su idioma nativo —aún cuando éste sea el inglés y dar crédito tácito (no explícito) al trabajo de otros (Dryden, 1999; Fishman, 2003). Sus expectativas de cursos estructurados y de aprendizaje con secuencias predecibles pueden afectar la manera en la que los estudiantes foráneos reaccionan en contextos que no ofrecen tales rasgos (Hofstede, 1986).

La investigación indica que los estudiantes foráneos pueden tener actitudes culturales diferentes hacia algunos de los artefactos que la universidad requiere de ellos (Snowden, 2001). Tucker (2003) examinó las actitudes de estudiantes coreanos en una universidad americana con respecto a los productos esperados por parte de los instructores. El recomienda que el instructor inculque una alta concientización sobre las diferencias culturales, modelando las actividades y resultados deseados y fomentando actividades variadas que promuevan interacciones de uno-a-uno al igual que grupales.

Otro aspecto del aprendizaje de idiomas que puede afectar particularmente a los estudiantes foráneos es la discrepancia entre sus habilidades de escritura y lectura con la de sus habilidades de escucha y habla (Ur, 1984). Los estudiantes foráneos de clase media pueden arribar con un entendimiento avanzado de la gramática del idioma inglés y son capaces de leer material relativamente complejo, y al mismo tiempo pueden experimentar dificultades al tratar de seguir las instrucciones del profesor por medio de la toma de notas. Ellos pueden también tener la habilidad de expresar ideas elaboradas por escrito, pero se sienten intimidados por grupos de clase grandes donde otros estudiantes tradicionales elocuentes realizan contribuciones orales periódicamente.

Abel (2002) enumera algunas recomendaciones para estudiantes foráneos con el fin de ayudarlos a tener éxito en sus estudios en el extranjero. Algunas de ellas se relacionan específicamente con las habilidades de estudio y lecto-escritura:

- desarrollar modelos visuales de los que se está estudiando previo a la asistencia de clase;
- unirse a grupos de estudio;
- discutir, con compañeros, material que facilite a los foráneos el acceso a vocabulario desconocido y las referencias culturales necesarias para dominar los contenidos de las ponencias;
- asistir a cursos cuyos profesores fomentan la participación en clase, realizar preguntas retóricas, usan ejemplos de la vida real, metáforas o mitos para ilustrar sus ideas; y
- buscar cursos en los que la evaluación está estructurada en forma de ensayos breves que puedan ser esbozados y mejorados a lo largo del semestre, además de los exámenes tradicionales.

Los estudiantes universitarios se enfrentan comúnmente con tareas nuevas y grandes cantidades de lectura semanal. Entender las expectativas de los distintos cursos, la motivación, y auto eficacia han sido

identificadas como factores externos e internos que afectan el desempeño del estudiante universitario en general (Allgood, Risko, Alvarez y Fairbanks, 2000). Para muchos ENT, ésta puede ser la primera oportunidad para aprender estrategias de estudio que les permitan extraer significado de lecturas extensas, así como monitorear su entendimiento de textos.

3.9. Medio ambiente físico y hábitos de estudio

La estructuración del medio ambiente personal para el estudio y la posesión del hábito de revisar el trabajo personal son dos variables importantes que impactan el desempeño académico a través de las diferentes culturas (Purdie y Hattie, 1996). Los hábitos de estudio parecen variar como una función del tipo de curso, el contexto, y la naturaleza de la tarea (Bol, Nunnery y O'Connell, 1999). Muchas estrategias pueden ser empleadas de manera exitosa por todos los alumnos pero pueden tener especial impacto en el desempeño de los ENT. El monitorear el trabajo personal así como el tener planes de estudio bien desarrollados han sido relacionados con el incremento del desempeño en exámenes para estudiantes con habilidades por debajo de lo promedio (Cukras, 2006).

Las características socioeconómicas afectan los hábitos de estudio de los estudiantes, que a su vez tienen un impacto de largo plazo en las culturas estudiantiles de las instituciones a las que asisten. Bliss and Sandiford (2003) compararon los comportamientos de estudio de estudiantes hispanos asistiendo a colegios comunitarios en los Estados Unidos con los de poblaciones similares asistiendo una universidad mexicana pública grande. Factores socioeconómicos, tales como que la mayoría de los estudiantes que eran de tiempo parcial y que tenían empleos, parecen tener una fuerte influencia en la forma en la que esos estudiantes encaran la vida universitaria.

3.10. Estrategias pedagógicas para los ENT

Algunas de las estrategias utilizadas con estudiantes para quienes el inglés no es su idioma nativo son atractivas para los ENT en general y pueden ciertamente ser utilizadas por instructores de todo tipo de estudiantes. De hecho, la noción referente a que la pedagogía efectiva debe ser inclusiva de todos los estudiantes no es nueva. La descripción de Ladson-Billings (1995a) referente a lo que docentes ejemplares que trabajan con comunidades africano-americanas hacen confirma que la pedagogía inclusiva asiste a variedades de estudiantes. Una lista de actividades para operacionalizar lo que debería de suceder en los cursos poblados por ENT incluye:

- *Incremento de vocabulario:* El vocabulario puede ser separado en grupos respecto a la frecuencia de uso de la palabra, utilidad y facilidad para ser reemplazada. La comprensión de palabras clave para entender un párrafo y la jerga de una determinada disciplina son buenos ejemplos de vocabulario que necesita énfasis.
- *Apoyar a los estudiantes cuando se enfrenten con dificultades sintácticas:* muchos elementos sintácticos e idiomáticos pueden desorientar a los ENT. Los instructores deben escanear materiales de antemano y proporcionarle a éstos copias en las que la sintaxis confusa esté subrayada. Por lo tanto, los estudiantes son alertados sobre el texto subrayado ya que éste puede llevarlos a una falta de comprensión, y se les motiva a buscar clarificación.
- *Énfasis en el uso de palabras transitivas y sus sustitutos:* Cuando palabras complejas tales como *no obstante* aparecen en las lecturas, los instructores pueden recordar a los estudiantes de las palabras de uso diario, *pero, por lo tanto*, ya que pueden ser palabras relativamente sencillas

para hablantes nativos de inglés estandarizado, pero extremadamente confusas para varios grupos de ENT.

- *Voz pasiva, cláusulas subordinadas, y oraciones largas:* Estos son barreras en las que el lector en inglés con poca experiencia puede tambalearse. Los instructores deben ser capaces de identificar tales barreras y extraer las contribuciones de los estudiantes para rescribir los pasajes difíciles de formas que hagan que la lectura se vuelva más sencilla.
- *Acceder conocimiento previo a través de tablas K-W-L (sé, quiero aprender, y aprendí):* Esta estrategia, utilizada en contextos de escolaridad básica puede ser de gran uso para ENT. Debido a que los ENT en general manejan un vocabulario y sintaxis mucho menor que los estudiantes tradicionales, la oportunidad de recolectar sus pensamientos sobre el tema puede traer consigo mayor participación y entendimiento.

3.10.1. Instrucción dirigida

La instrucción dirigida de la lectura tiene efectos beneficiosos en los logros de los estudiantes en todos los niveles. Sin embargo, esto ha sido escasamente investigado con los ENT universitarios. Algunas investigaciones han marcado la necesidad de enfocarse en la instrucción gramatical con los estudiantes adultos lingüísticamente diversos. La instrucción directa en los aspectos morfológicos del lenguaje es beneficiosa para los adultos que necesitan apoyo en la lecto-escritura (Worthy & Viise, 2004). La instrucción de gramática básica, dependiendo de el nivel de alfabetización en el idioma nativo, siempre es útil para el hablante nativo de lenguajes distintos del oficial (Blaaw-Hara, 2006). Por ejemplo, *la enseñanza reciproca* se encuentra entre las técnicas más populares que ayudan a los estudiantes: resumen, auto cuestionamiento, clarificación y predicción. El desempeño de los estudiantes se ha visto incrementado después de que las estrategias han sido enseñadas y practicadas. En las *relaciones pregunta-respuesta*, los estudiantes son expuestos a estrategias para identificar la naturaleza de una respuesta a una pregunta como texto explícito y/o texto implícito (cuando la respuesta involucra el conocimiento previo del estudiante). Además de incrementar la concientización respecto al origen de la información necesaria, también ayuda a identificar cuando el razonamiento inductivo debe ser usado (Padron, 1992). Para el desempeño óptimo, el mayor grado de alfabetización de los alumnos en su idioma nativo simplifica la transferencia de esquemas sofisticados en el ámbito académico superior (Rivera, 1999; Wrigley, 1993).

3.10.2. Alternar video y texto

Los docentes a cargo de los ENT necesitan estar concientes de las estrategias que permiten que esos estudiantes sean "expertos" en partes del contenido y co-docentes en temas seleccionados específicamente. Nada en el currículo de estrategias de lecto-escritura y estudio previene la selección de videos étnicos en los que los estudiantes minoritarios con pueden ser motivados a ser voluntarios a introducir, proveer perspectivas alternativas sobre el contenido de la película, y/o introducir en la discusión una serie de puntos que pueden guiar a los alumnos a leer sobre el tema. Tal estrategia es exitosa en el nivel de escuela secundaria, y también ayuda a promover mayor entendimiento de diversas culturas (Gerster y Zlogar, 2006). Cuando se utilizan textos en inglés o historia como vehículos para enseñar estrategias de lectura y estudio, la disponibilidad de videos que promueven lecturas más informadas de textos complejos pueden ser de gran ayuda para impulsar niveles de desempeño más elevados en los estudiantes (Moss, 1985; Shirling, 1990).

3.11. Estudiantes diversos y sus fondos de conocimiento

Los retos de lecto-escritura a nivel universitario pueden ser comparados con los que se enfrentan las minorías culturales y lingüísticas en su educación básica. Gallego y Hollingworth (2000) mencionan que hay tres tipos de alfabetización en juego: escolar, comunitaria, y personal. A pesar del hecho de que las tres ayudan a cultivar al estudiante, la única valorada en la escuela es la escolar, la misma que posteriormente aísla a los estudiantes minoritarios de los tradicionales.

La situación puede no ser radicalmente diferente en la educación superior donde los diversos fondos de conocimiento que traen los ENT son raramente utilizados. El concepto de fondos de conocimiento (Gonzalez y Moll, 2002; Moll, Amanti, NET y Gonzalez, 1992) es un término de arte que se refiere a el conocimiento y artefactos culturales encontrados en hogares y comunidades de los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Se encuentran sustentados en las conexiones entre la comunidad y la escuela para hacer que la experiencia educativa de tales estudiantes sea más fructuosa. La noción del uso de los fondos de conocimiento de una comunidad de enseñanza presupone cierto grado de inmersión antropológica por parte de los instructores en la cultura cuyos fondos se necesitan (Gonzalez, Moll y Amanti, 2005). La inclusión de esos fondos de conocimiento en la instrucción asume que la "diferencia" traída por los ENT es un recurso en lugar de un déficit. Clawson (1999) argumenta por el incremento de la diversidad en la educación de medicina al explicar que el nivel de los esfuerzos y logros adversos por parte de muchos de los estudiantes diversos pueden impactar de manera valiosa su desempeño y la precisión en el diagnóstico médico, debido a la compatibilidad lingüística y/o cultural con pacientes diversos. Su argumento apoya la noción de que los fondos de conocimiento con los que los ENT arriban a la universidad pueden no ser representados de manera precisa en sus puntajes de exámenes y al mismo tiempo ser esenciales en el desarrollo de profesionales calificados. Un argumento similar se ha hecho para enfatizar la necesidad de reclutar ENT en las carreras de enfermería (Fletcher, Williams, Beacham, Elliott, Northington, *et al.*, 2003) y pedagogía (Ayalon, 2004). El énfasis en los fondos de conocimiento de los ENT son asimismo asociados los objetivos de las epistemologías étnicas mencionadas con anterioridad. También se ha argumentado que el conocimiento de estudiantes cultural y lingüísticamente diversos es casi invisible cuando se opera desde epistemologías eurocéntricas y que una evaluación justa de las fortalezas y necesidades del estudiante requiere el estudio de los mismos con las herramientas apropiadas (Delgado-Bernal, 2002).

3.12. La Relación de los fondos de conocimiento con los aportes del diseño universal

Este artículo se ha enfocado en los ENT cuyas necesidades pueden ser ignoradas en el ámbito universitario, bajo la suposición —errónea— de que no existen problemas de lecto-escritura a tal nivel. A su vez se enfoca en el resumen de la teoría y la pedagogía que hacen que el salón de clase con estrategias de lecto-escritura y estudio sea más accesibles para todos los estudiantes.

Ciertos retos permanecen sin tratarse. Por ejemplo, las necesidades de estudiantes cultural y lingüísticamente diversos con discapacidades de aprendizaje o físicas pueden no estar representadas de manera precisa si en enfoque se limita a parámetros culturales, lingüísticos, y socioeconómicos. Los estudiantes lingüísticamente diversos que manejan el idioma de signos Americano como idioma nativo pueden no beneficiarse de las estrategias generales para los ENT aquí descriptas. De ello se desprende que la clase de lecto-escritura y estrategias del estudio debería conceptualizarse en formas aun más pretenciosas, con una visión centrada en los principios del *diseño universal para el aprendizaje*. Bierman

(1997) de manera elocuente escribe sobre el objetivo de que el conocimiento y la instrucción sean accesible para todos:

Tener como objetivo el uso para cualquier ciudadano realza el uso de los ciudadanos comunes. Aun aquellos que parecen ordinarios son mas bien heterogéneos: la población general varía enormemente en sus habilidades con computadoras, de expresión verbal, lectura y escritura en inglés; en los estilos cognitivos personales (por ejemplo, el lingüístico / verbal hasta espacial / visual); y en la propensidad personal al uso de aparatos tecnológicos complejos (p. 2).}

El *diseño universal* es un término inicialmente creado por el arquitecto Ron Mace, quien estaba preocupado por la accesibilidad para todos y el costo prohibitivo de las modificaciones de la infraestructura para abarcar las necesidades de las personas con varias discapacidades. Después de haber pasado la mayor parte de su vida en una silla de ruedas, Mace sabía por propia experiencia de las desventajas de ser "diferente." El propuso que los diseños de edificios deben contemplar a priori el vasto rango de necesidades de acceso humanas, y proponer productos que todos puedan utilizar. Una consecuencia de tal movimiento es el diseño universal para el aprendizaje, el cual ha sido promovido principalmente por pedagogos quienes desean hacer el aprendizaje accesible para estudiantes con discapacidades varias. Los pilares del diseño universal para el aprendizaje son "representaciones múltiples de información, formas de expresión alternativas y opciones variadas" (Meyer, 1998).

En este marco, el salón de clase con estrategias de lecto-escritura y estudio puede ser conceptualizado como un lugar donde la remediación de las limitaciones académicas escolares es realizada. Pero aún cuando se intenta ayudar a los estudiantes a obtener habilidades para navegar la universidad exitosamente, las instituciones de educación superior pueden fallar en la comprensión de ciertos grupos que creen apoyar. Debido a que en el ámbito universitario es más difícil que los estudiantes con discapacidades revelen sus necesidades, los docentes deben dirigir sus esfuerzos a satisfacer las necesidades académicas de una diversidad de estudiantes en la forma más amplia (Bowe, 2000; Sandhu, 2001).

4. CONCLUSIÓN E IMPLICACIONES

A pesar de que hay áreas significativas que se sobreponen entre las necesidades los ENT, hay algunas características únicas de cada sub-grupo. Una presuposición es que los cursos centrados en perspectivas eurocéntricas que definen limitadamente el conocimiento "que vale la pena" no hacen mucho para asegurar la participación y el compromiso de los ENT. Las teorías de aprendizaje generalmente aceptadas describen al aprendizaje como la consecuencia de la conexión de la nueva información con el conocimiento previo. La diferencia en el rendimiento académico que aún persiste entre los ENT y los estudiantes tradicionales universitarios puede ser una indicador de que la educación superior no está contribuyendo, como debería, a proveer oportunidades de aprendizaje equitativas para los estudiantes diversos. La tensión racial y étnica en campus donde predominan los estudiantes blancos puede exacerbar algunos de los retos a los que los estudiantes diversos enfrentan.

A pesar de esos contextos, los instructores de cursos con estrategias de lecto-escritura y estudio tienen la oportunidad única de fortalecer las habilidades de los estudiantes culturalmente diversos y proveer contextos de clase que maximicen el aprendizaje.

La consideración de las necesidades de los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos no se debe hacer a la expensas de las necesidades de otros sub-grupos dentro de los ENT, tales como los estudiantes con discapacidades. Lo que se sabe sobre pedagogía relevante y culturalmente responsive, y las estrategias para enseñar a los estudiantes lingüísticamente diversos dentro del marco del diseño universal para el aprendizaje, soluciona muchos de esos retos.

Los docentes de lecto-escritura y estrategias de estudio dedicados y comprometidos con el éxito de sus estudiantes pueden satisfacer las necesidades del aula iniciando sus cursos con una actividad que les permita recolectar información sobre el país de origen de los estudiantes; las características específicas del sistema escolar básico que los mismos atendieron; el/los idioma(s) utilizados en hogar y la frecuencia en dado caso en la que se utiliza el inglés; y las características de las culturas identificadas por los estudiantes (Matsuda, 2001; Pierce y Brisk, 2002; Zamel, 1990).

Además de un alto desempeño en su especialidad, (inglés, alfabetización, o materias relacionadas) no se puede esperar que los instructores de estrategias de lecto-escritura y estudio dominen por completo la pedagogía del inglés como segundo idioma, y/o tener familiaridad con las teorías de pedagogía cultural relevante o diseño universal para el aprendizaje cuando aplican al trabajo. Todo este conocimiento adopta pilares de varias disciplinas. Por lo tanto, los directores de tales programas pueden planear y proveer desarrollo profesional continuo que incremente la cantidad de estudiantes que estos instructores puedan enseñar exitosamente. Esfuerzos que apoyan a los docentes universitarios a incorporar elementos de pedagogía exitosa para estudiantes de que no son hablantes de inglés nativos, han sido documentados (Costa, McPhail, Smith y Brisk, 2005). Además, talleres que llevan a los docentes a identificar prejuicios eurocéntricos en sus sílabos o programas, así como en los libros de texto son necesarios (Byrne, 2001; Swisher y Deyhle, 1992).

La brecha entre los ENT y los estudiantes universitarios tradicionales persiste aún al nivel de graduados. Por lo tanto, esfuerzos programáticos que provean soportes para los primeros continúan siendo imperativos. Ya que la naturaleza de los programas que los estudiantes persiguen pueden impactar en la cantidad de escritura requerida (más en las ciencias sociales, menos en ingeniería, matemáticas o química), todos los estudiantes necesitan niveles de manejo del idioma oficial bien desarrollados (Johns, 1981). Los apoyos debidos a los ENT no se deben ejecutar a expensas de otros grupos menos popularizados como necesitados. Los instructores no deben de perder de vista a los sub-grupos de asiáticos (particularmente de hmong, laosianos, o filipinos) cuyas documentadas falencias académicas son a menudo escondidas en el mito de la superioridad académica de los asiáticos (Empleo, 2006; Lee, 1996).

4.1. Avenidas de investigación futuras

El éxito de universidades que sirven primariamente a ENT—no sólo en el reclutamiento pero también en la retención y graduación de tales estudiantes—sugiere que se le proporcione a los alumnos oportunidades de instrucción cultural y lingüísticamente responsivas (Bridges, Cambridge, Kuh, & Leegwater, 2005). Mas investigación en las estrategias preativas desplegadas por tales instituciones debe conducirse y diseminarse. Además, la implementación del diseño universal de aprendizaje en cursos con estrategias de lecto-escritura y estudio es imperativa, así como la investigación específica sobre los logros académicos de estudiantes de variados orígenes que hayan pasado por la experiencia de tales diseños instruccionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbate-Vaughn, J. (2007). Highly qualified teachers for our schools: Developing knowledge, skills, and dispositions to teach culturally and linguistically diverse students. In M. E. Brisk (ed.). *Culturally Responsive Teacher Education: Language, Curriculum, and Community*, (pp. 175-202). Mahwah: Lawrence Erlbaum/Taylor and Francis Group for the American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).

Abel, C.F. (2002). Academic success and the international student: Research and recommendations. *New Directions for Higher Education*, 117, pp.13-20.

ACT. (2006). *Reading between the lines: What the ACT reveals about college readiness in reading*. Retrieved on November 20, 2006 from http://www.act.org/path/policy/pdf/reading_report.pdf

Adelman, C. (2006). *The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through college*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Allgood, W.P., Risko, V., Alvarez, M. C., yFairbanks, M.M. (2000). Factors that influence study. In R. F. Flippo and D. C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 201-220). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

American Association of Colleges and Universities. (2005). *Liberal education outcomes: A preliminary report on student achievement in college*. Retrieved November 20, 2006 from http://www.aacu-edu.org/advocacy/pdfs/LEAP_Report_FINAL.pdf

Aragon, S.R. (2004). Learning and study practices of postsecondary American Indian/Alaska Native students. *Journal of American Indian Education*, 43(2), pp. 1-18.

Asante, M. (1998). *The Afrocentric idea: Revised and expanded edition*. Philadelphia: Temple University Press.

Ashby, C.M. (2003). *College completion: Additional efforts could help education with its completion goals. Report to congressional requesters* (Report N. GAO-03-568). Washington, DC: General Accounting Office.

Au, K. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. San Diego, CA: Harcourt Brace.

Auerbach, E. (1996). *Adult ESL literacy: From the community to the community*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

August, D. (2002). *English as a second language instruction: Best practices to support development of literacy for English language learners*. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. Baltimore: John Hopkins University.

Ayalon, A. (2004). A model for recruitment and retention of minority students to teaching: Lessons from a School-University Partnership. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), pp. 7-24.

Axtell, R.E. (1993). *The do's and taboos around the world*, (3rd ed). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Ayers, J.B. y Peters, R.M. (1977). The predictive validity of the test of English as a foreign language for Asian graduate students in engineering, chemistry, or mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), pp. 461-463.

Baer, J.D., Cook, A.L. y Baldi, S. (2006). *The literacy of America's college students*. Washington, DC: American Institutes for Research.

Banks, J.A. (1995). The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching. *Educational Researcher*, 24(2), pp. 15-25.

Belzer, A. (2004). "It's not like normal school": The role of prior learning contexts in adult learning. *Adult Education Quarterly*, 55(1), pp. 41-59.

Benmayor, R. (2002). Narrating cultural citizenship: Oral histories of first-generation college students of Mexican origin. *Social Justice*, 29, pp. 96-122.

Bierman, A.W. (1997). *More than screen deep: Toward every citizen interfaces to the national information infrastructure*. Washington, DC: National Research Council, National Academy Press.

Blaaw-Hara, M. (2006). Why our students need instruction in grammar and how we should go about it. *Teaching English in the Two Year College*, 34(2), pp. 165-179.

Bliss, L.B. y Sandiford, J.R. (2003). The effects of institutional culture on study strategies of Hispanic students as measured by the *Inventario de Comportamiento de Estudio*, the Spanish version of the Study Behavior Inventory. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(2), pp. 203-220.

Bok, D. (2005). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton: Princeton University Press.

Bol, L., Warkentin, R.W., Nunnery, J. A. y O'Connell, A.A. (1999). College students' study activities and their relationship to study context, reference course and achievement. *College Student Journal*, 33(4), pp. 608-622.

Bosher, S. y Rowecamp, J. (1998). The refugee/immigrant in higher education: The role of educational background. *College ESL*, 8(1), pp. 23-42.

Bowe, F. (2000). *Universal design in education: Teaching nontraditional students*. Westport: Bergin and Garvey.

Braine, G. (1996). ESL students in first-year writing courses: ESL versus mainstream classes. *Journal of Second Language Writing*, 5, pp. 91-107.

Braunger, J. y Lewis, J.P. (2005). *Building a knowledge base in reading*. Newark: International Reading Association.

Bridges, B.K., Cambridge, B., Kuh, G.D. y Leegwater, L.H. (2005). Student engagement at minority-serving institutions: Emerging lessons from the Beams Project. *New Directions for Institutional Research*, 125, pp. 25-43.

Brookfield, S.D. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Buttarro, L. (2004). Second-language acquisition, culture shock, and language stress of adult female Latina students in New York. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(1), pp. 21-49.

Byrne, M.M. (2001). Uncovering racial bias in nursing fundamentals textbooks. *Nursing and Health Care Perspectives*, 22(6), 299-303.

Campbell, G.L. (2000). *Compendium of the world's languages*. London: Routledge.

Carlo, M.S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C.E., Dressler, C., Lippman, D.N. *et al.* (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly, 39*(2), pp. 188–215.

Carrol, C. A. y Garavalia, L. S. (2002). Gender and racial differences in select determinants of student success. *American Journal of Pharmaceutical Education, 66*, 382-387.

Casanave, C. P. (2004). *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Clawson, D. K. (1999). Challenges and opportunities of racial diversity in medical education. *Clinical Orthopaedics and Related Research, 362*, pp. 34-39.

Coleman, C. F. (1997). Our students write with accents: Oral paradigms for ESL students. *College Composition and Communication, 48*(4), pp. 486-500.

Costa, J., McPhail, G., Smith, J. y Brisk, M.E. (2005). Faculty first: The challenge of infusing the teacher education curriculum with scholarship on English language learners. *Journal of Teacher Education, 56*(2), pp. 104-118.

Crowe, T.A., Byrne, M.E. y Hale, S.T. (2001). Design and delivery issues for literacy programs serving African American adults. In J.L. Harris, A.G. Kamhi y K.E. Pollock (Eds.), *Literacy in African American communities* (pp. 213-232). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Cubeta, J., Travers, N. y Scheckley, B. G. (2001). Predicting the academic success of adults from diverse populations. *Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice, 2*(4), pp. 297-313.

Cukras, G.G. (2006). The investigation of study strategies that maximize learning for underprepared students. *College Teaching, 54*(1), pp. 194-197.

Daley, B., Fisher, J.C. y Martin, L.G. (2000). The urban context: Examining an arena for fostering adult education practice. In A. Wilson and B. Hayes (Eds.), *Handbook 2000: Adult and continuing education* (pp. 539-555). San Francisco: Jossey-Bass.

Delgado-Bernal, D. (2002). Critical race theory, Latino critical theory, and critical raced-gendered epistemologies: Recognizing students of color as holders and creators of knowledge. *Qualitative Inquiry, 8*(1), pp. 105-126.

Delgado-Bernal, D. (2001). Learning and living pedagogies of the home: The Mestiza consciousness of Chicana students. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 14*(5), pp. 623-639.

Delgado-Bernal, D. and Villalpando, O. (2002) An apartheid of knowledge in academia: The struggle over the "legitimate" knowledge of faculty of color. Special issue on critical race theory in education: Recent developments in the field. *Equity & Excellence in Education, 35*(2), pp. 169-180.

Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review, 58*, pp. 280-298.

Demmert, W.D. (2001). *Improving academic performance among Native American students: A review of the research literature*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Dong, Y.R. (2004). Teaching language and content to linguistically and culturally diverse students: Principles, ideas, and materials. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Dornyei (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(iii), pp. 273-288.

Dryden, L.M. (1999). A distant mirror or through the looking glass? Plagiarism and intellectual property in Japanese education. In L. Buranen & A. M. Roy (Eds.), *Perspective on plagiarism and intellectual property in a postmodern world* (pp. 75-86). Albany: State University of New York Press.

Dudley-Evans, T. y St. John, M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Echevarria, J. y Graves, A. (2003). *Sheltered content instruction: Teaching English-language learners with diverse abilities*. Boston: Pearson Education, Inc.

Edwards, R., Sieminski, S., y Zeldin, D. (Eds.) (1993). *Adult learners, education and training*. London: Routledge.

Edwards, J. y Tonkin, H. (Eds.) (1990). *Internationalizing the community college: Strategies for the classroom. New Directions for Community Colleges No 70*. San Francisco: Jossey-Bass.

Empleo, A. C. (2006). Disassembling the model minority: Asian Pacific Islander identities and their schooling experiences. *Multicultural Education*, 8(3), pp. 46-50.

Evans, A. L., Gardner, L., Lamar, O. S., Evans, A. y Evans, V. (2000). A content analysis of the style of speeches of Black college students. *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), pp. 162-170.

Felder, R.M., Felder, G.M., Mauney, M., Hamrin, C.E. y Dietz, E.J. (1995). A longitudinal study of engineering student performance and retention: Gender differences in student performance and attitudes. *Journal of Engineering Education*, 84(2), pp. 151-163.

Fishman, A. (2003). Reading, writing, and reality: A cultural coming to terms. In E. J. Paulson, M. E. Laine, S. A. Biggs, and T. L. Bullock (Eds.), *College reading research and practice: Articles from the Journal of College Literacy and Learning*. Newark: International Reading Association.

Fishman, J. (1996). Maintaining languages: What works? What doesn't? In G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages* (pp. 186-198). Flagstaff: Northern Arizona University, Center for Excellence in Education.

Fleming, J., Garcia, N., y Morning, C. (1995). The critical thinking skills of minority engineering students: An Exploratory Study. *The Journal of Negro Education*, 64(4), pp. 437-453.

Fletcher, A., Williams, P. R., Beacham, T., Elliott, R. W., Northington, L., Calvin, R. et al. (2003). Recruitment, retention, and matriculation of minority nursing students: A University of Mississippi School of Nursing approach. *Journal of Cultural Diversity*, 10(4), pp. 128-133.

Friedenberg, J. (2002). The linguistic inaccessibility of U. S. higher education and the inherent inequity of U.S. IEPs: An argument for multilingual higher education. *Bilingual Research Journal*, 26(2), pp. 213-230.

Gadbow, N.F. (2002). Teaching all learners as if they are special. *New Directions for Adult and Continuing Education* 93, pp. 51-62.

Gallego, M. y Hollingsworth, S. (Eds.). (2000). *What counts as literacy*. New York: Teachers College Press.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gerster, C. y Zlogar, L.W. (2006). *Teaching ethnic diversity with film: Essays and resources for educators in history, social studies, literature, and film studies*. London: McFarland and Company, Inc.

Gilyard, K. (1999). *Race, rhetoric, and composition*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.

Gonzalez, N., Moll, L.C., y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Gonzalez, N. y Moll, L.C. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641.

Good, J.M., Halpin, G. y Halpin, G.A. Promising prospect for minority retention: Students becoming peer mentors. *The Journal of Negro Education*, 69(4), pp. 375- 383.

Good, C., Aronson, J., Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype. *Applied Development Psychology*. 24, pp. 645-662.

Grabe, W., y Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, UK: Longman/Pearson.

Gunderson, L., Schmidt, P. R., y Ma, W. (2006). *50 literacy strategies for culturally responsive teaching, K-8*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Guthrie, J.T., Schafer, W., Wang, Y.Y. y Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30(1), pp. 8-25.

Guy, T. C. (2004). Gangsta rap and adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2004(101), pp.,43-57.

Harding, S. (1991). *Whose science Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca: Cornell University Press.

Harklau, L. (1998). Newcomers in U.S. higher education. *Educational Policy*, 12(6), pp. 634-658.

Harklau, L., Losey, K.M. y Siegal, M. (Eds.) (1999). *Generation 1.5 meets college composition: Issues in the teaching of writing to U.S. educated learners of ESL*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Harris, J.L., Kamhi, A. G. y Pollock, K.E. (2001). *Literacy in African American communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hart, B., y Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hiilliard, A.G. III. (1998). Why we must pluralize the curriculum. In K. Rousmaniere y K. Abowitz (Eds.), *Readings in sociocultural studies in education* (pp. 291-293). New York: McGraw-Hill Companies.

Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), pp. 301-320.

Howard, T. C. (2001). Telling their side of the story: African-American students' perceptions of culturally relevant teaching. *The Urban Review*, 33(2), pp. 131-149.

Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory Into Practice*, 42(3), pp. 195-202.

Ivanitskaya, C., Clark, D., Montgomery, G. y Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), pp. 95-111.

Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice*. London: Routledge.

Jimenez, R.T., Garcia, G.E. y Pearson, P.D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), pp. 90-112.

Johns, A.M. (1981) Necessary English: An academic survey. *TESOL Quarterly*, 14, pp. 51-57.

Justiz, M., Wilson, R. y Björk, L. (Eds.) (1994). *Minorities in higher education*. Phoenix: Oryx Press.

Kaestle, C.F., Campbell, A., Finn, J.D., Johnson, S.T. y Mikulecky, L.J. (2001). Adult literacy and education in America. *Education Statistics Quarterly* 3(4) (NCES 2001-534). Retrieved on 1/2/2007, from http://nces.ed.gov/programs/quarterly/vol_3/3_4/q5-1.asp

Kalantzis, M. (Ed.). (2001). *Languages of learning: Changing communication and changing literacy teaching*. New York: Common Ground.

Kern, C.W.K. (2000). College choice influences: Urban high school students respond. *Community College Journal of Research & Practice*, 24(6), pp. 487-494.

Kibria, N. (1999). College and notions of "Asian American:" Second-generation Chinese and Korean Americans negotiate race and identity. *Amerasia Journal*, 25(1), pp. 29-51.

King, E., y Richardson, J. T. (1998). Adult students in higher education: Burden or boon? *Journal of Higher Education* 69, pp. 65-89.

Kingston-Mann, E. y Sieber, T. (Eds.). (2001). *Achieving against the odds: How academics become teachers of diverse students*. Philadelphia, PA: Temple University.

Knox, A. B., y Farmer, H. S. (1977). Overview of counseling and information services for adult learners. *International Review of Education*, 23(4), pp. 387-414.

Kozol, J. (2005). *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. New York: Crown Publishing.

Kraemer, B. (1997). The academic and social integration of Hispanic students into college. *Review of Higher Education*, 20(2), pp. 163-179.

Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. Beverly Hills: Laredo Publishing Company.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), pp. 159-165.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), pp. 465-491.

Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African-American students, *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 206-214.

Lee, S. J. (1996). *Unraveling the "model minority" stereotype: Listening to Asian-American youth*. New

York: Teachers College Press.

Lincoln, F., y Rademacher, B. (2006). Learning styles of ESL students in community colleges. *Community College Journal of Research & Practice*, 30(5-6), pp. 485-500.

Lvovich, N. (2003). Sociocultural identity and academic writing: A second-language learner profile. *Teaching English in the Two-Year College*, 31(2), pp. 179-192.

Mason, K. (2006). Cooperative learning and second language acquisition in first-year composition: Opportunities for authentic communication among English language learners. *Teaching English in the Two Year College*, 34(1), pp. 52-59.

Matsuda, P.K. (2001). Voice in Japanese written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1/2), pp. 35-53.

McGee Banks, C.A. y Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory Into Practice*, 34(3), pp. 152-158.

McKay, S.C. y Wong, S.C. (2000). *New immigrants in the United States: Readings for second language educators*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

McKeachie, W.J., Pintrich, P.R. y Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20(3), 153-160.

Merisotis, J. P. y McCarthy, K. (2005) Retention and student success at minority-serving institutions. *New Directions for Institutional Research*, 125, pp. 45-58.

Meyer, A. (1998). Universal design in the classroom. *Edutopia Online*. Retrieved November 20, 2006 from http://www.edutopia.org/php/print.php?id=Art_496&template=printarticle.php.

Moll, L.C., Armani, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), pp. 132-141.

Morgan, B.M. (2004). Cooperative learning in higher education: Hispanic and non-Hispanic reflections on group grades. *Journal of Latinos and Education*, 3(1), pp. 39-52.

Moss, R.F. (1985). English composition and the feature film. *The Journal of General Education*, 37(2), pp. 122-143.

National Assessment of Educational Progress. (2002). *Writing: The nation's report card*. Washington, DC: Institute of Education Sciences- U.S. Department of Education

National Commission on Writing. (2005). *Writing: A powerful message from state government*. Washington, DC: College Board.

Nelson-Barber, S. (1982). Phonological variations of Pima English. In R. St Clair and W. Leap (Eds.), *Language renewal among American Indian tribes: Issues, problems, and prospects* (pp. 115-132). Rosslyn: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Nora, A. y Cabrera, A.F. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *Journal of Higher Education*, 67(2), pp. 119-147.

Oh, J.S. y Au, T.K. (2005). Learning Spanish as a heritage language: The role of sociocultural background variables. *Language, Culture, and Curriculum*, 18(3), pp. 229-241.

Orfield, G. y Lee, C. (2005). Why segregation matters: Poverty and educational inequality. *The Civil Rights Project*. Cambridge: Harvard University.

Onwuegbuzie, A.J., Mayes, E., Arthur, L., Johnson, J., Robinson, V., Ashe, S., et al. (2004). Reading comprehension among African American graduate students. *The Journal of Negro Education*, 73(4), pp. 443-458.

Osborne, A.B. (1996). Practice into theory into practice: Culturally relevant pedagogy for students we have marginalized and normalized. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), pp. 285-314.

Padron, Y. (1992). The effect of strategy instruction on bilingual students' cognitive strategy use in reading. *Bilingual Research Journal*, 16(3 y 4), pp. 35-51.

Park, K. (1999). "I really do feel I'm 1.5:" The construction of self and community by young Korean Americans. *Amerasia Journal*, 25(1) pp. 139-163.

Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory and plagiarism. *TESOL Quarterly* 29, pp. 201-230.

Perry, T., Steele, C. y Hilliard, C. (2003). *Young, gifted, and Black*. Boston: Beacon Press.

Peterson, C.L., Caverly, D.C., Nicholson, S.A., O'Neal, S. y Cusenbery, S. (2000). *Building reading proficiency at the secondary level: A guide to resources*. Austin: SEDL.

Pierce, M. y Brisk, M. (2002). Sharing the bilingual journey: Situational autobiography in a family literacy context. *Bilingual Research Journal*, 26(3), pp. 575-597.

Portes, A. y Rumbaut, R. (1996). *Immigrant America: A portrait*. Berkeley: University of California Press.

Portes, A. y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530, pp. 74-96.

Purdie, N., & Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self- regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33(4), pp. 845-871.

Ramsey, P., Blowers, S. Merriman, C. Glenn, L.L., y Terry, L. (2000). The NURSE Center: A peer mentor-tutor project for disadvantaged nursing students in Appalachia. *Nurse Educator*. 25(6), pp. 277-281.

Reid, J., y Byrd, P. (1998). *Grammar in the composition classroom: Essays on teaching ESL for college-bound students*. Boston: Heinle and Heinle.

Renzulli, J. y Smith, L. (1984). Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers. *Theory into Practice*, 1, pp. 44-50.

Rivera, K. M. (1999). Popular research and social transformation: A community-based approach to critical pedagogy. *TESOL Quarterly*, 33, pp. 485-500.

Rolstad, K., Mahoney, K. y Glass, G.V. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19(4), pp. 572-594.

Rosier, P.J. y Holm, W. (1980). *The Rock Point experience: A longitudinal study of a Navajo school program*. Washington: Center for Applied Linguistics.

Rovai, A.P., Gallien Jr., L.B., Wighting, M.J. (2005). Cultural and interpersonal factors affecting African-American academic performance in higher education: A review and synthesis of the research

literature. *The Journal of Negro Education*, 74(4), pp. 359-371.

Ruiz de Velasco, Fix, M. y Clewell, B. C. (2000). *Overlooked and underserved Immigrant students in U. S. secondary schools*. Washington: Urban Institute.

Sandhu, J. S. (2001). An integrated approach to universal design: Towards inclusion of all ages, cultures and diversity. In W. Presier and E. Ostroff (Eds.), *Universal design handbook*. (pp. 3-14). London: McGraw-Hill.

Saunders, L. E. y Bauer, K. W. (1998). Undergraduate students today: Who are they? *New Directions for Institutional Research*, 98, pp. 7-16.

Seidman, A. (2005). Minority student retention: Resources for practitioners. In G. H. Gaither (Ed.), *Minority student retention: What works* (pp. 7-24). San Francisco: Jossey-Bass.

Sheared, V. (1999). Giving voice: Inclusion of African-American students' polyrhythmic realities in adult basic education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 82, pp. 33-48.

Sheehan-Holt, J. K. y Smith, M. C. (2000). Does basic skills education affect adults' literacy proficiencies and reading practices? *Reading Research Quarterly*, 35(2), pp. 226-243.

Shiring, J. M. (1990). Free reading and film: Two F's that make the grade. *English Journal*, 79(6), pp. 37-40.

Smith, D. R. y Ayers, D. F. (2006). Culturally responsive pedagogy and online learning: Implications for the globalized community college. *Community College Journal of Research & Practice*, 30(5-6), pp. 401-415.

Snow, C. y Strucker, J. (1999). Lessons from preventing reading difficulties in young children for adult learning and literacy. In *Review of Adult Learning and Literacy*, Vol. 1, NCSALL. Retrieved November 20, 2006, from <http://www.ncsall.net/?id=525>

Snow-Andrade, M. (2006). International students in English-speaking universities. *Journal of Research in International Education*, 5(2), pp. 131-154.

Snowden, C. (2005). Plagiarism and the culture of multilingual students in higher education abroad. *ETT Journal*, 59(3), pp. 226-233.

Spangler, E., Gordon, M.A. y Pipkin, R.M. (1978). Token women: An empirical test of Kanter's hypothesis. *The American Journal of Sociology*, 84(1), pp. 160-170.

Sparks, B. (2002). Adult literacy as cultural practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 96, pp. 59-68.

Springer, L., Stanne, M.E. y Donovan, S.S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), pp. 21-51.

Stanton-Salazar, R.D. y Dornbusch, S.M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of Education*, 68(2), pp. 116-135.

Stanton-Salazar, R.D., Chávez, L.F. y Tai, R.H. (2001). The help-seeking orientations of Latino and non-

Latino urban high school students: A critical-sociological investigation. *Social Psychology of Education*, 5(1), pp. 49-82.

Stavans, I. (2003). *Spanglish: The making of a new American language*. New York: Rayo.

Sticht, T. G. (1988-1989). Adult literacy education. *Review of Research in Education*, 15, pp. 59-96.

Stoynoch, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 24, pp. 56-69.

Swisher, K. y Deyhle, D. (1992). Adapting instruction to culture. In J. Reyhner (Ed.), *Teaching American Indian students* (pp. 81-95). Norman, OK: University of Oklahoma Press.

Taraban, T., Kerr, M. y Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25(2), pp. 67-81.

Thomas, W.P. y Collier, V.P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Santa Cruz: University of California at Santa Cruz, Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.

Thonus, T. (2003). Serving generation 1.5 learners in the university writing center. *TESOL Journal*, 12(1), pp. 17-24.

Tucker, D.L. (2003). Understanding learning styles and study strategies of Korean students in American colleges and universities. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 478616)

Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education. (1999). *Annual adult education statistical reports pertaining to Hispanics*. Washington, DC: Author.

Vandrick, S. (1995). Privileged ESL university students. *TESOL Quarterly*, 29(2), pp. 375-381.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, D.A. y Venezky, R.L. (1999). Adult literacy: The next generation. *Educational Researcher*, 28(1), 21-29.

White, H.L. (2004). Nursing instructors must also teach reading and study skills. *Reading Improvement*, 41(1), pp. 38-50.

Wlodkowski, R.J. y Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity and motivation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Worthy, J. y Viise, N.M. (1996). Morphological, phonological, and orthographic differences between the spelling of normally achieving children and basic literacy adults. *Reading and Writing*, 8(2), pp. 139-159.

Wrigley, H.S. (1993). Innovative programs and promising practices in adult ESL literacy. Washington, DC: National Clearinghouse for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 358748).

Zamel, V. (1990) Through the students' eyes: The experiences of three ESL writers. *Journal of Basic Writing*, 9(2), pp. 83-98.

Zamel, V., y Spack, R. (Eds.) (2004). *Crossing the curriculum: Multilingual learners in college classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Zamel, V., y Spack, R. (Eds.) (2002). *Enriching ESOL pedagogy: Readings and activities for engagement, reflection, and inquiry*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Zimmerman, B.J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), pp. 663-676.

Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*, 31(4), pp. 975-1008.