



**COMPRENSIÓN DE REFRANES (TRADICIÓN ORAL) Y DE TEXTOS
LITERARIOS ESCRITOS EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Seminario para optar al grado de Licenciada(o) en Educación y al Título de Profesor
(a) de Educación General Básica especialista en Lenguaje y C. Sociales

Seminaristas:

Srta. Javiera Andrea Pérez Conejeros
Sra. Carolina Yeniffer Suazo Santander
Sr. Arnaldo Flavio Sánchez Garrido

Profesora Guía:

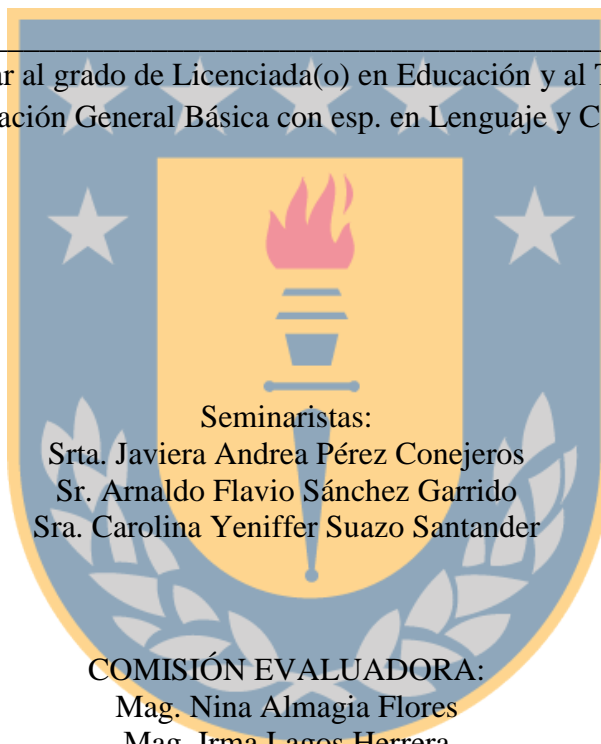
Sra. Irma Elena Lagos Herrera, Mag. en Educ. m/Currículum

Los Ángeles, enero 9 del año 2019.-



**COMPRENSIÓN DE REFRANES Y DE TEXTOS ESCRITOS
EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Seminario para optar al grado de Licenciada(o) en Educación y al Título de Profesor
(a) de Educación General Básica con esp. en Lenguaje y C. Sociales



Seminaristas:

Srta. Javiera Andrea Pérez Conejeros
Sr. Arnaldo Flavio Sánchez Garrido
Sra. Carolina Yeniffer Suazo Santander

COMISIÓN EVALUADORA:

Mag. Nina Almagia Flores
Mag. Irma Lagos Herrera
Dra. Paula Urzúa Carmona

Los Ángeles, 9 de enero del año 2019.

Exposición oral del Seminario: día 29 de enero a las 10:00 horas en el
Auditorio Manuel Rioseco Vásquez

Campus Los Ángeles



AGRADECIMIENTOS

Culminando una gran etapa, quiero agradecer a Dios y a lo más importante de mi vida mi familia. A mi madre, Andrea Conejeros, por estar siempre apoyándome y creyendo en mí, a Rodrigo Jeldres quien ha sido como un padre, por acompañarme y motivarme siempre a perseverar; a mis hermanos Daniel y Martina, a mi abuela María Leiva García por su cariño, apoyo y amor incondicional. Y a mi profesora guía Irma Lagos.

Muchas gracias a todos por sus consejos y palabras de aliento, hicieron de mí una mejor persona y de una u otra manera me acompañan en todos mis sueños y metas.

Javiera Andrea Pérez Conejeros.

Agradezco a Dios y a mi familia, a mi esposa Sandra Venegas por su paciencia, a mi madre Mónica Garrido por su infinito amor, a mi hermana Nicole Sánchez por todo lo que hiciste por mí, jamás dejaré de agradecértelo sobre todo en los momentos más complicados, ustedes son mi fortaleza siempre. Y de manera muy especial a mi hijo Matías y a mi sobrino Noah, ellos fueron quienes me inspiraron día a día.

“Nuestro mayor enemigo es el miedo”. Domitila Barrios

Arnaldo Flavio Sánchez Garrido.

Primeramente, quiero dar gracias a Dios por estar con salud y vida. También, a mis padres el apoyo al escoger esta maravillosa carrera y de alentarme día a día para continuar en ella. A mis hermanos por alegrarme cuando estaba decaída y sobre todo dar gracias a mi esposo que me ha apoyado, dándome ánimo, consolándome y cuidándome todos los días.

Carolina Yeniffer Suazo Santander.

De manera especial agradecer a nuestra profesora guía, quien nos alentaba día a día en este proceso, Muchas gracias, profesora Irma Lagos Herrera.



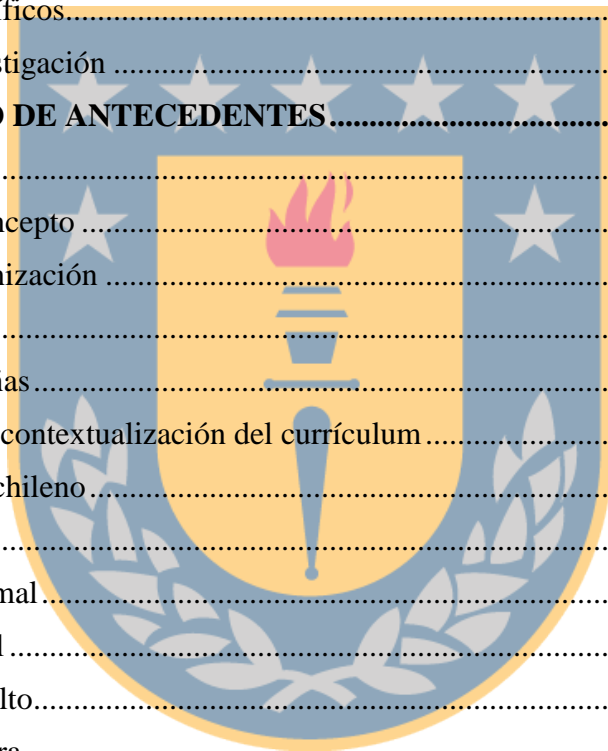
Decálogo del maestro o de la maestra

Gabriela Mistral

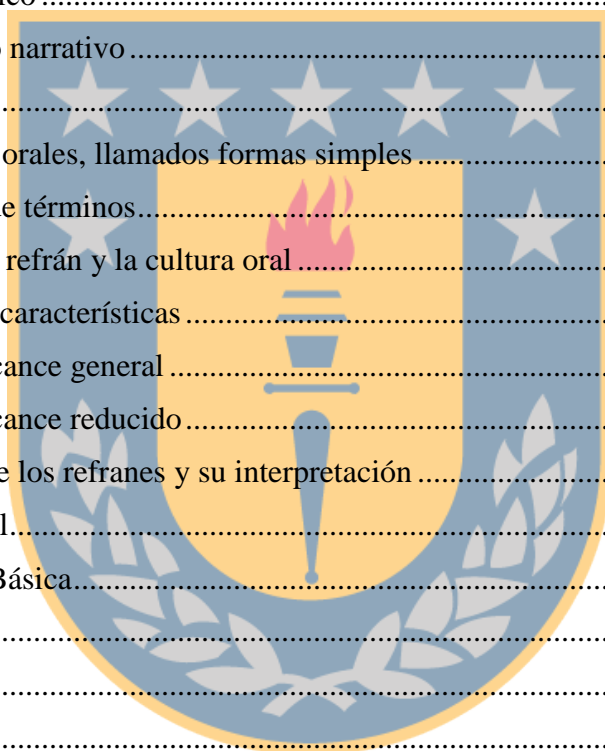
1. *AMA. Si no puedes amar mucho, no enseñes a niños(as).*
2. *SIMPLIFICA. Saber es simplificar sin quitar esencia.*
3. *INSISTE. Repite como la naturaleza repite las especies hasta alcanzar la perfección.*
4. *ENSEÑA con intención de hermosura, porque la hermosura es madre.*
5. *MAESTRO, sé fervoroso. Para encender lámparas, basta llevar fuego en el corazón.*
6. *VIVIFICA tu clase. Cada lección ha de ser viva como un ser.*
7. *ACUÉRDATE de que tu oficio no es mercancía, sino oficio divino.*
8. *CULTÍVATE, para dar, hay que tener mucho.*
9. *ANTES de dictar tu lección cotidiana mira tu corazón y ve si está puro.*
10. *PIENSA en que Dios te ha puesto a crear el mundo de mañana.*

ÍNDICE

RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
INTRODUCCIÓN	iii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Justificación de la Investigación	2
1.2 Formulación del Problema	3
1.3 Formulación de objetivos.....	5
1.3.1 Objetivo General	5
1.3.2 Objetivos específicos.....	5
1.4 Hipótesis de la investigación	6
CAPÍTULO II: MARCO DE ANTECEDENTES.....	8
2.1 La Cultura	9
2.1.1 Definición y concepto	9
2.1.2 Cultura y humanización	10
2.2 Globalización	10
2.3 Las ciudades pequeñas.....	11
2.4 Cultura, identidad y contextualización del currículum.....	12
2.5 Currículum escolar chileno.....	13
2.6 Tipos de currículum	15
2.6.1 Currículum Formal.....	15
2.6.2 Currículum Real	15
2.6.3 Currículum Oculto.....	15
2.7 La democracia lectora.....	16
2.8 Factores que inciden en la comprensión lectora	16
2.8.1 Nivel socioeconómico	16
2.8.2 Propósito de la lectura	17
2.8.3 Conocimientos previos.....	17
2.8.4 Vocabulario	17
2.8.5 La cohesión y coherencia	18
2.9 Noción de inferencia.....	19



2.10 Estudios sobre comprensión lectora de textos escritos	19
2.11 Las tareas de comprensión	20
2.12.1 Modelo de Comprensión lectora de Construcción-Integración de W. Kintsch, V. Dijk	21
2.13 Modelo de evaluación de la comprensión lectora propuesto por Véliz y Riffo	22
2.14 Niveles de comprensión	23
2.14.1 Comprensión textual	23
2.14.2 Comprensión pragmática	24
2.14.3 Comprensión crítica	24
2.15 Los textos escritos	24
2.15.1 Género dramático	25
2.15.2 Género épico o narrativo	25
2.15.3 Género lírico	25
2.16 Los tipos de textos orales, llamados formas simples	26
2.16.1 Definiciones de términos	26
2.16.2 La relación del refrán y la cultura oral	28
2.16.3 El refrán y sus características	29
2.16.4 Refranes de alcance general	30
2.16.5 Refranes de alcance reducido	30
2.16.6 Complejidad de los refranes y su interpretación	30
2.17 Comprensión literal	31
2.17.1 Comprensión Básica	31
2.17.2 Interpretación	32
2.18 Las frases hechas	32
2.19 La Metáfora	34
2.19.1 Metáfora y símil	35
2.19.2 Metáfora visual	35
2.19.3 Metáfora pura	35
2.19.4 Metáfora impura	35
2.19.5 Metáfora aposicional	35
2.19.6 Metáfora de complemento preposicional	35
2.19.7 Metáfora negativa	35
2.20 Las paremias	36



2.20.1 ¿Qué es una paremia?.....	36
2.20.2 Características comunes de las paremias	36
2.20.3 Criterios para la clasificación de las paremias	36
2.21 Las frases hechas, Crespo, N. (2006).....	37
2.22 Las locuciones.....	37
2.22.1 Tipos de locución	38
2.22.2 Comprensión de locuciones	38
2.22.3 Transparencia y Opacidad de las Locuciones	39
2.22.4 Familiaridad y no familiaridad en las locuciones.....	40
2.22.5 La primera fase.....	41
2.22.6 La segunda fase.....	42
2.22.7 La tercera fase	42
2.22.8 La cuarta y quinta fases.....	42
2.23 Relación entre: Paremias, refranes, frases hechas y locuciones	44
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	46
3.1 Tipo de investigación.....	46
3.2 Diseño: Expo facto.....	46
3.3 Población y muestra.....	47
3.4 Unidad de análisis.....	50
3.5 Etapa de la investigación: La investigación se realizó en una sola etapa.....	50
3.6 Variables de la investigación	50
3.6.1 Variables independientes.....	50
3.6.2 Definición de variables.....	50
3.6.3 Variables intervinientes: género.....	51
3.6.4 Variable dependiente: comprensión de textos escritos y comprensión de refranes	51
3.7 Descripción de los instrumentos	51
3.7.1 Prueba comprensión de Refranes	51
3.7.2 Prueba de comprensión lectora	52
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS.....	57
4.1 Hipótesis nula 1	57
4.2 Hipótesis nula 2	58
4.3 Hipótesis nula 3	59

4.4 Hipótesis nula 4	60
4.5 Hipótesis nula 5	61
4.6 Hipótesis nula 6	62
4.7 Hipótesis nula 7	63
4.8 Hipótesis nula 8	65
4.9 Hipótesis nula 9	66
4.10 Hipótesis nula 10	67
4.10 Hipótesis nula 11	67
4.10 Hipótesis nula 12	70
CAPÍTULO V: RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	73
5.1 Resultados	73
5.3 Conclusiones	94
5.4 Sugerencias	96
5.5 Limitaciones de la investigación.....	97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	103



RESUMEN

Investigación *expo facto*, de diseño evaluativo, con el fin de diagnosticar la comprensión de refranes (texto de tradición oral) y de textos literarios escritos en escolares urbanos y rurales de Educación Básica de la comuna de Los Ángeles y de una escuela urbana de Mulchén, sobre una muestra intencionada de 283 escolares (148 de 4°) y 135 de 7° año) de diferentes niveles socioeconómicos: medio-alto, medio y bajo.

En cada curso de cada escuela, se aplicaron tres pruebas: una de comprensión de textos literarios escrito, con preguntas de desarrollo, de y dos pruebas de comprensión de refranes, una de selección múltiple y otra de desarrollo. Para verificar las hipótesis de investigación, se analizaron los datos con pruebas no paramétricas.

Del análisis de datos, se concluye que en los niveles de comprensión de textos literarios escritos y en la comprensión de refranes influye el grupo socioeconómico y la localidad, pero el género solo influye en 7° año básico. La comprensión de refranes se incrementa entre 4° y 7° año básico, pero no en comprensión de textos literarios de tradición escrita; a mayor complejidad de la tarea de comprensión en 4° y en 7° año logran menor puntaje.

Palabras clave: *Comprensión de textos literarios escritos, comprensión de refranes, complejidad de la tarea de comprensión, nivel social.*

ABSTRACT
**READING COMPREHENSION OF REFERRALS (ORAL TRADITION) AND
LITERARY TEXTS WRITTEN IN BASIC EDUCATION**

Research in order to analyze the understanding of proverbs (text of oral tradition) and literary texts written in urban and rural schools of Basic Education of the Los Angeles commune and an urban school of Mulchen, on an intentional sample of 283 schoolchildren: 148 of 4th and 135 of 7th year) of different socioeconomic levels: medium-high, medium and low.

In each course of each school, three tests were applied: one of comprehension of written literary texts, with questions of development, of and two tests of comprehension of proverbs, one of multiple selection and another one of development. To verify the research hypothesis, the data were analyzed with non-parametric tests.

From the data analysis, it is concluded that the levels of comprehension of written literary texts and the understanding of proverbs influence the socioeconomic group and the locality, but gender only influences the 7th basic year. The understanding of proverbs increases between 4th and 7th grade. It is observed that the higher complexity of the comprehension task in 4th and 7th year achieve lower score.

Keywords: Comprehension of literary written texts, understanding of proverbs, complexity of comprehension task

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que, para lograr una buena educación, se debe comenzar por comprender lo que llega a nuestros oídos o a nuestra vista, ya sea de manera oral o escrita. Por lo mismo, es necesario plantear como una premisa que nuestra baja comprensión lectora incide de manera significativa en el logro de nuestras metas personales y profesionales. Sin duda que una persona con menor comprensión lectora solo podrá optar por trabajos de mala remuneración y siendo desplazado de manera permanente por alguien que tenga un mayor nivel académico, ya que todo va de la mano, nada es un asunto al azar (Informe PIAAC 2016).

El tema comprensión de texto literario escrito y texto oral es complejo y requiere profesores y familias que con actividades y estrategias adecuadas motiven constantemente a sus escolares a desarrollar esta competencia esencial.

Este seminario de título tuvo como objetivo Conocer el nivel de comprensión lectora de refranes y su relación con la comprensión de textos escritos y la influencia del estrato social, el género, sector urbano o rural de los y las escolares y el curso en Educación Básica de Los Ángeles y Mulchén.

El supuesto que guía la investigación es que los y las estudiantes que tienen más conocimiento de mundo y los que tienen mayor dominio de las tareas más complejas de comprensión lectora tendrían mejor posibilidad de comprender los refranes populares, así como los textos literarios escritos; del mismo modo, los 7° años tendrían ventaja sobre los de 4° año básico.

El informe consta de cinco capítulos. En el primero, se plantea el problema; en el segundo, se describe el marco de antecedentes; en el tercero, se describe el diseño metodológico; en el cuarto, se expone el análisis de datos y la verificación de hipótesis; en el quinto, se presentan los resultados, su discusión, las conclusiones y las sugerencias. Luego se incluyen las Referencias Bibliográficas y los Anexos.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La población adulta del país tiene escasa comprensión lectora, como se aprecia en las cifras del informe **Programme for the International Assessment of Adult Competencies PIAAC 2016, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)**, donde se indica que el 88 % de la población adulta no entiende lo que lee, eso sumado a la baja tasa de lectura es ya un problema nacional.

Esta situación puede deberse a múltiples factores, en primer lugar se podría pensar que el área de Lenguaje y Comunicación simplemente se trabaja de manera superficial o equivocada en la educación básica y desde preescolar; que no se aplican estrategias de enseñanza eficaces o que faltan recursos didácticos en las escuelas donde concurre la población estudiantil con menos recursos socioeconómicos; que los y las escolares son responsables por su desinterés, su falta de conocimientos y de expectativas, su inmediatez, su dejación o flojera; pero está también la política educacional que rige el país, que se proyecta en los programas de estudio, en las constantes evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales, que focaliza la mayor atención y desvelos de los colegios, relegando el aprendizaje y la enseñanza de cada día a un plano secundario. Son estas mismas tendencias mencionadas las que se han proyectado hacia la formación inicial docente, es decir, un trato desprolijo a la formación de los docentes quienes deben priorizar resultados cuantitativos por sobre los cualitativos.

Todos los factores mencionados concurren en la calidad de la comprensión de lectura de la población chilena. En el plano de la política educacional, se requieren cambios que faciliten la construcción de la democracia lectora y equidad cultural, que integra tres dimensiones fundamentales para promover la lectura a ciudadanos que por diversas razones experimentan situaciones de relegamiento de este derecho. Estas dimensiones enfatizan en: a) lo político, b) lo lingüístico-discursivo y c) lo cultural (Ocampo, A. 2016).

En las aulas, se puede observar cómo las lecturas de textos narrativos extensos hacen que el proceso de comprensión lectora se transforme en algo tedioso e intrascendente muchas veces; generalmente la lectura no tiene relación con la propia realidad, contexto y nivel socioeconómico del estudiantado, pues predomina un currículum centralizado que no se contextualiza en la vida real de los y las escolares.

El tema es transversal, ya que “están leyendo poco, al alero de nuestros resultados y la evidencia, en los sectores más bajos, pero también lo que aparece hace algunos años es que en los grupos socioeconómicos más altos están bajando en la comprensión lectora, en este caso, los hombres y no las mujeres” MINEDUC (2017); pero el Plan Lector en Chile es deficiente, ya que según el informe del fomento de la lectura del año 2011 señala que a pesar del alto nivel de inversión en el fomento de la lectura, Chile tiene una tendencia negativa en torno a la lectura funcional, es decir los y las escolares no logran una comprensión de lo que leen y se refleja en los estudiantes rurales y en los urbanos más pobres. Es así como esto se suma la brecha de nivel socioeconómico que se citaba el fragmento de la noticia anterior.

En cuanto a los programas de Lenguaje, aunque se declara su adscripción al modelo comunicativo, y al socioconstructivismo en sus inclusiones y ejes se observa el predominio del estructuralismo y del conductismo (Parodi, 2003; cit. en Amaya, M, 2016). Los programas tampoco incluyen suficiente literatura chilena ni menos las de pueblos originarios o precolombinos; tampoco incluyen las formas simples, la literatura de transmisión oral de creación colectiva de los pueblos, elementos culturales que contribuirían a la identidad y sentido de pertenencia de los sujetos.

Entre las formas simples, están los refranes, que en forma tangencial aparecen en los programas de Lenguaje y que también de ese modo suele tratarse en las aulas, aunque se usan en todos los pueblos del mundo. Quizás su adquisición dependa más de la cultura familiar que de la cultura escolar, en tanto desde niños(as) se escucha su uso en la vida cotidiana. Los refranes no solo requieren conocimientos previos, sino dominio de la capacidad de inferir del lector (a) y en eso reside la complejidad de su comprensión.

1.1 Justificación de la Investigación

El siguiente trabajo se realiza debido a los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en las distintas evaluaciones en el área de la comprensión lectora tanto a nivel nacional como internacional, como lo son las evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE 2016 (realizada por el ministerio de educación MINEDUC a los distintos alumnos de enseñanza básica y media) y del Programa para la Evaluación

Internacional de Estudiantes PISA 2015 (prueba internacional que mide los conocimientos de los alumnos de 15 años en las áreas de Lenguaje, Ciencias y Matemáticas, de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (**OCDE**)).

Estos resultados reflejan una realidad preocupante en torno a las capacidades de nuestros alumnos, de poder comprender lo que leen y por lo mismo mejorar sus resultados en las evaluaciones de los contenidos abordados en las distintas asignaturas, donde la comprensión lectora juega el rol principal en la adquisición de aprendizaje y de la forma en la que entendemos todas las informaciones que nuestro cerebro recibe durante el proceso escolar y que sin duda repercute para la vida futura de los individuos ya sean estas para un bien colectivo e individual, donde a mayor comprensión a nivel funcional, mayores son los estándares de crecimiento país e individual. Sin duda que el aumento de la mejor comprensión lectora en los y las escolares, traerá de la mano un mejor desarrollo país y un avance sustancial hacia lograr ser un país desarrollado, eliminando las brechas en el ámbito social, económico, cultural y de aceptación.

1.2 Formulación del Problema

En el contexto del insuficiente nivel de comprensión de textos en Chile, la idea de iniciar la comprensión con los refranes (Jolles, A. 1971) podría ayudar a mejorar tal proceso desde la cultura y rescatando la utilización de los refranes dentro del Currículum escolar, y ver si hay relación entre una mejor comprensión de refranes y a su vez una mejor comprensión lectora.

Se hace pertinente la siguiente pregunta: ¿Es posible iniciar comprensión de textos utilizando los refranes? Sí, es posible, dado que la lectura inicial se comienza con frases cortas o hechas que tienen cierto grado de inferencial para los y las escolares. Un ejemplo de ello son los libros de cuentos que se entregan en primer nivel y que tienen algunos cuentos metáforas en su estructura.

La enseñanza de los refranes forma parte del currículum escolar en 4° y 6° año básico (Ministerio de Educación, 2012). Los refranes tienen la complejidad de requerir habilidades inferenciales y de interpretación cultural para su comprensión (Crespo y Cáceres, 2006).

Es así, como para comprender un texto, el lector debe construir una representación con respecto a lo que hace referencia el mismo, más que con relación al texto mismo; por ello, las inferencias son fundamentales y determinantes en la comprensión textual (Duque, 2008). Es decir, en el momento que el lector tiene una interacción bidireccional con el texto, elabora un modelo mental que permite darle significado personal a la lectura. Por lo tanto, se afirma que comprender es inferir y que inferir es construir un modelo de la situación real o ficticia a la que el texto remite. Los niños pueden elaborar inferencias desde muy temprana edad, pero algunos factores podrían influir en la comprensión inferencial de textos, tales como: las características del texto, los conocimientos previos de los niños, la forma de evaluar la comprensión y el papel del adulto mediador entre el niño y el texto.

Los procesos de inferencia cotidiana extrapolan a partir de la experiencia, de manera que dos niños que utilicen el mismo proceso pueden sacar conclusiones completamente diferentes. Los niños muy pequeños extraen inferencias a partir de las similitudes y de la información que pueden recordar. Kahneman cree que la tendencia a hacerlo es inconsciente e incluso inevitable en ciertas circunstancias. Por supuesto, extraer inferencias de esta manera es natural: es natural asumir que dos cosas que parecen iguales son iguales, y basar nuestros juicios sobre la información que podemos recordar, en lugar de hacerlo en otra cosa. A partir de los 4 años los niños y niñas son capaces de hacer inferencias sobre los estados mentales y de la actitud de los personajes a partir de la recepción de palabras como “bueno”. Las palabras “guapas”, “vergonzosas” activan una serie de saberes previos, que a su vez activan experiencias, representaciones de otros cuentos, conocimientos y estos conocimientos permiten al niño y a la niña construir inferencias sobre la forma de ser de los personajes, aunque no haya sido descrita en el cuento. Estas investigaciones han comprobado que los niños y niñas a partir de los 4 años pueden emitir inferencias, si están debidamente motivados por la docente a través de las preguntas que realiza durante el proceso de la lectura del cuento. (Balladares, E. 15 de abril 2011).

El problema de investigación puede sintetizarse en esta pregunta:

¿Cuánto comprenden los escolares de 4° y 7° año básico de Los Ángeles los refranes, texto de tradición oral y qué relación tiene con la comprensión de textos literarios escritos?

1.3 Formulación de objetivos

1.3.1 Objetivo General

Conocer el nivel de comprensión lectora de los refranes y su relación tiene con la comprensión de textos literarios de tradición escrita, en escolares de 4° y 7° año básico de diferente estrato social, el género, sector urbano o rural de Los Ángeles.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Determinar la relación entre la comprensión de refranes y la comprensión de textos literarios escritos.
2. Analizar el nivel de comprensión de textos escritos según la complejidad de las tareas de comprensión en escolares de 4° y 7° año básico y el nivel socioeconómico.
3. Analizar la relación entre la comprensión de los refranes y la comprensión de textos de tradición escrita en escolares de 4° y 7° año.
4. Determinar la influencia del grupo social, el curso, la localidad y el género en la comprensión de textos escritos y textos de tradición oral.

1.4 Hipótesis de la investigación

De acuerdo a la revisión de los estudios sobre el tema de investigación, las hipótesis son las siguientes:

1.4.1.1 La comprensión de refranes está relacionada con el curso, la localidad, el nivel sociocultural, el género y el nivel de comprensión inferencial de los y las escolares.

1.4.1.2 La comprensión de textos escritos está relacionada con el curso, la localidad, el nivel sociocultural, el género y el nivel de comprensión inferencial de los y las escolares.

1.4.1.3 Hay diferencias entre Comprensión de textos literarios y comprensión de refranes.

1.4.1.4 Los y las estudiantes logran mejor puntaje en las tareas más simples y menor puntaje en las tareas más complejas de comprensión de textos literarios escritos.

1.4.1.5. Los y las escolares de 4° y 7° comprenden mejor los textos narrativos que los líricos.

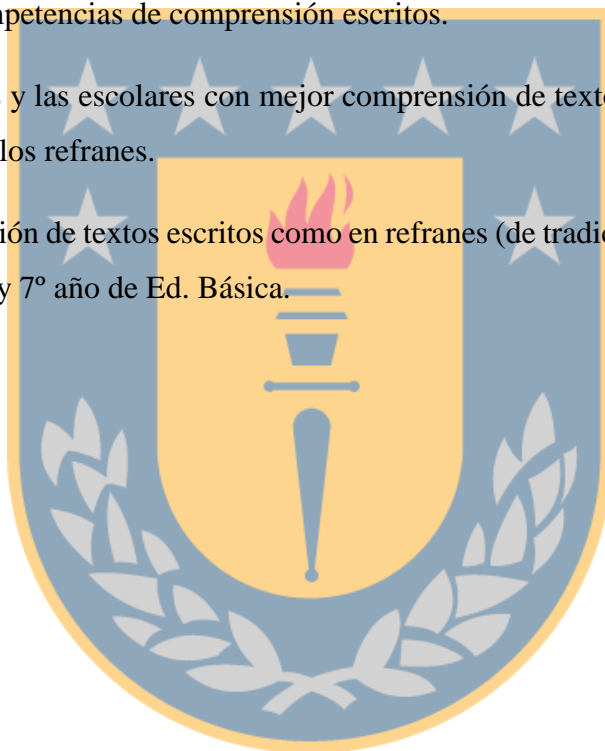
1.4.1.6 Existe una relación entre la comprensión inferencial y la comprensión de refranes en los y las escolares de 7° año básico.

1.4.1.7. La comprensión de refranes y de textos literarios es diferente entre la capital de la provincia y una comuna más pequeña.

Basados en los supuestos que se indican a continuación, se exponen los resultados.

Supuestos iniciales de la investigación:

1. Los y las escolares de 4° año básico tienen menos conocimiento de mundo que los escolares de 7° año básico.
2. Los y las escolares de localidades rurales y de comunas más pequeñas que la ciudad capital de la provincia de Biobío tienen más oportunidad de comprender los refranes, pues probablemente se usan más entre sus mayores y les resultan más familiares.
3. Los y las escolares de nivel socioeconómico medio alto tienen más oportunidad de desarrollar sus competencias de comprensión escritas.
4. Probablemente, los y las escolares con mejor comprensión de textos escritos pueden comprender mejor los refranes.
5. Tanto en comprensión de textos escritos como en refranes (de tradición oral), hay una evolución entre 4° y 7° año de Ed. Básica.



CAPÍTULO II: MARCO DE ANTECEDENTES

En este capítulo, se revisarán los conceptos fundamentales que abordará esta investigación, partiendo por lo que es la cultura, globalización, e identidad citando a Paulo Freire, también de como el factor de ciudad pequeña y ciudad grande puede o no tener una mayor o menor valoración en la identidad cultural. La contextualización del currículo y cómo Paulo Freire utilizó este currículo como método para enseñar a leer a partir de las palabras que conocían, su conocimiento de mundo y conocimientos previos. Se dan a conocer otros tipos de currículo desde el punto de vista de autores como: Magendzo (1998), Sacristán (2015) y Torres (1998). Por último, se habla de la comprensión lectora, su importancia, los factores que inciden en la comprensión lectora y al final un resumen con los tipos de textos orales que se tratarán para cerrar el capítulo. Como, por ejemplo, las formas simples, refrán, leyenda, metáfora, paremias, frases hechas y locuciones.

En el presente siglo XX y XXI, la tecnología avanza de manera veloz llegando a tener cobertura en lugares en los que antes nunca había un libro, internet o un computador. Este fenómeno es conocido como globalización el cual permite tener más comunicación entre las diferentes comunidades y permite abrir las puertas al conocimiento, del que antes solo algunos elegidos podían acceder. Pero más allá de estos beneficios, el fenómeno de la globalización suele percibirse como una amenaza a la identidad de cada persona, pueblo o grupo imponiendo modelos culturales a seguir como el consumo de productos, la participación política y las costumbres propias de cada persona. (Estupiñán, N. 2008).

La educación de cada persona es a veces una amenaza con este fenómeno de la globalización ya que puede ser utilizada como un arma de libertad de ese movimiento tecnológico. Aquí se encuentra un educador destacado en esta área, el señor Paulo Freire, quien fomentó el acceso a la lectura como arma y no las tecnologías para desarrollarse en el mundo. A partir de una organización llamada “círculos de cultura”, reunió una cantidad de obreros a los que le enseñó a leer a partir de sus propios conocimientos, sin pasar a llevar la identidad de estas personas. Obtuvo un notable desempeño como maestro y alcanzó un récord en la alfabetización de campesinos y obreros que sabían leer y también tenían algunas nociones de política (Estupiñán, N. 2008). Ante la realidad actual Freire buscaría complementar los nuevos conocimientos que los alumnos tienen y sus experiencias

personales para poder desde ahí buscar la adquisición por parte de los educandos de los conocimientos que son obtenidos a través de lo que cada uno tiene en su memoria, complementados por el accionar de un docente que no lo sabe todo, pero sí que direcciona estos aprendizajes.

Para Freire enseñar consiste en: "La postmodernidad está, para mí, en la forma diferente, sustantivamente democrática, de tratar los conflictos, de trabajar la ideología, de luchar por la superación constante y creciente de las injusticias y de llegar al socialismo democrático" (Freire, 1992: 189). Por ello la trascendencia de su concepción de los procesos educativos donde la experiencia personal sea la base para elevar nuestro aprendizaje.

Así, Freire mantiene que los problemas básicos ligados al poder y a las desigualdades no han sido cancelados en los escenarios postmodernos (González, J. 2007). Puesto que se mantiene o se prefiere una población sometida por quienes si han sido capaces de tener mejor educación logrando así ejercer ese dominio por sobre los menos educados y quienes al final se deben someter a lo que las clases dominantes indican.

2.1 La Cultura

2.1.1 Definición y concepto

Cultura es todo complejo que incluye el conocimiento, el arte, las creencias, la ley, la moral, las costumbres y todos los hábitos y habilidades adquiridos por el hombre no sólo en la familia, sino también al ser parte de una sociedad como miembro que es.

La palabra cultura es de origen latín *cultus* que significa "cultivo" y a su vez se deriva de la palabra *colere*. La cultura en la lengua latina, entre los romanos, tenía el sentido de la agricultura, y se refería al cultivo de la tierra para la producción.

La cultura también se define en las ciencias sociales como un conjunto de ideas, comportamientos, símbolos y prácticas sociales, aprendidos de generación en generación a través de la vida en sociedad. Sería el patrimonio social de la humanidad.

Las culturas pasan a ser una civilización cuando los que pertenecen a ese grupo tienen creencias en común, intereses y una comunicación que es descifrada y permite que nos relacionemos de manera fluida.

2.1.2 Cultura y humanización

Para Roció Celis (2015), la cultura de la humanización juega un papel importante dentro de las sociedades actuales. Por lo mismo da a entender que la cultura sólo es aceptada cuando proporciona utilidad a toda la comunidad y no a una sola.

Un ejemplo donde se aprecia que la cultura vincula a la sociedad es el que Roció Celis da sobre los atletas kenianos, quienes ostentan el título de ser excelentes atletas, pues ellos poseen una cultura de compromiso, responsabilidad, compañerismo, etc. Es así, a través de esas cualidades de cultura deportiva que logran profundizar en la humanización y donde los egoísmos quedan de lado por un bien y objetivo en común.

La globalización, ha transformado a las sociedades a tal punto de convertir al mundo en una aldea global, donde todos están conectados y creando tribus urbanas que coinciden en estilos, gustos y otro tipo de afines entre sí.

2.2 Globalización

Un proceso que integra a nivel mundial el conocimiento, tiene su referente histórico en los cambios en las formas de abordar procesos, métodos e información; su inicio se documenta a finales del siglo XX, y según Castells, M. (2001), cit. en Flores, M., 2016 no basta con que sea internacional o mundial, para ser global debe actuar en tiempo real al unísono todos los procesos.

Sin embargo la globalización tiene sus ventajas y desventajas.

Ventajas:

Entre las ventajas de la globalización están:

- La circulación de bienes y productos importados.
- Contribuye a la disminución de la inflación.
- Aumento de inversiones extranjeras.
- Potencia el área de comercio internacional.
- Propicia mejores relaciones con otros países, así como enriquecedores procesos de intercambio cultural.
- Desarrollo tecnológico.

Desventajas

- La riqueza se concentra en la mayoría de los países desarrollados
- La globalización y la revolución científica y tecnológica (responsables por la automatización de la producción) es decir, el aumento del desempleo.
- pérdida de las identidades culturales tradicionales.

Sin embargo, lo más preocupante es que la educación se está transformando en un bien de consumo, donde el estado ha perdido su rol de protagonista y garante de un derecho universal y lo ha transformado en algo comercial. Blanco, C. (2000). Los únicos perjudicados son los alumnos de nivel socioeconómico bajo, ya que no tienen los medios para una mejor educación.

Se puede observar que esta tónica se repite aun en las ciudades más pequeñas, como se aprecia a continuación.

2.3 Las ciudades pequeñas

En cuanto a las ciudades pequeñas, se encuentran cerca del umbral de la urbanización. Con frecuencia ha sido necesario llegar a una clasificación de diferentes niveles, desde lo indudablemente rural hasta lo específicamente urbano, una clasificación que, en algunos casos, incluía tipos como los siguientes: aglomeraciones rurales, aglomeraciones semi-

rurales, aglomeraciones semiurbanas, aglomeraciones urbanas, ciudades rurales y ciudades (Capel, H (2009). En el caso de Chile, el Instituto Nacional de Estadísticas INE, cataloga a las ciudades sobre los 5.000 habitantes como urbanas, por ende, una cifra menor a ella es considerada rural. En Chile, sin embargo, se puede apreciar que entre las ciudades de mayor cantidad de habitantes sobre los 50.000 mil y las de menor cantidad no existe una gran diferencia, pues la globalización y el avance tecnológico han permitido nivelar esas diferencias en la actualidad.

2.4 Cultura, identidad y contextualización del currículum

Antes de hablar de la cultura, identidad y contextualización debemos saber a qué se le llama currículum y cuál es el objetivo que este persigue, para ello tomaremos la definición de Stenhouse (1981) citado en Magendzo, A. (2008) define el Currículum como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

En Magendzo, se observa cómo sus propuestas curriculares apuntan a la consolidación de diseños alternativas, en el sentido que el autor chileno devela como núcleo central de sus diseños: “El conocimiento integral, que logra los sujetos desde los procesos de selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento”. “Determinar cuál es el tipo de conocimiento que se intenta que los estudiantes se apropien y organizarlo curricularmente”.

Por lo tanto, se invita a reflexionar sobre el nuevo rol de la educación y su momento histórico que se presenta, aprovechando los contextos y las transformaciones. Es aquí donde los docentes cumplen el papel de operador curricular desaprovechando de interactuar con el cambio y la apropiación progresiva del conocimiento.

Se busca como nuevo rol de la educación para la democracia “una verdadera descentralización, lo que significa entonces autonomía, sentido de proyecto, identidad institucional, iniciativa y capacidad de gestión dentro de los propios centros educacionales (Cepal-Unesco, 1992:131). “En efecto la educación tiene un propósito central que no puede negársele y es: contribuir al reforzamiento de una identidad personal y colectiva que se sustenta en un núcleo de tradiciones históricas que conservan un patrimonio cultural familiar

y social, privado y público, universal y cotidiano, nacional e internacional (Cepal-Unesco, *Ibíd.*:5).

En consecuencia, se infiere que en el diseño del currículum comprehensivo y del currículum educación para la democracia, las metodologías activas posibilitan en el proceso de selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento.

2.5 Currículum escolar chileno

En lo que se refiere a esta investigación desde el punto de vista de los refranes y de cómo se trata dentro del currículum escolar, se señala lo siguiente: el refrán se utiliza solo como una actividad esporádica en que se pretende enseñar al alumno un concepto e idea sobre algo metafórico de lo cual se desprende un concepto o idea mayor. (MINEDUC 2012).

Es así como en 4° año el currículum escolar solo busca de manera muy vaga, para la utilización del refrán, aun cuando los objetivos de aprendizaje mencionan varios:

En cuarto año se trabaja en la unidad 3 para tratar el lenguaje figurado, interpretar y refranes.

OA 04: Profundizar su comprensión de las narraciones leídas:

› extrayendo información explícita e implícita › determinando las consecuencias de hechos o Acciones › describiendo y comparando a los personajes › describiendo los diferentes ambientes que aparecen en un texto › reconociendo el problema y la solución en una narración › expresando opiniones fundamentadas sobre actitudes y acciones de los personajes › comparando diferentes textos escritos por un mismo autor.

OA 6: Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas,

biografías, relatos históricos, instrucciones, libros y artículos informativos, noticias, etc.), para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión:
› extrayendo información explícita e implícita › utilizando los organizadores de textos expositivos (títulos, subtítulos, índice y glosario) para encontrar información específica
› comprendiendo la información entregada por textos discontinuos, como imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas
› interpretando expresiones en lenguaje figurado
› comparando información
› respondiendo preguntas como ¿por qué sucede...?, ¿cuál es la consecuencia de...?, ¿qué sucedería si...?

- › formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura
- › fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos.

- En quinto año se trabajan los siguientes objetivos:

OA 03: Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural; por ejemplo:

- › Poemas
- › Cuentos folclóricos y de autor
- › Fábulas
- › Leyendas
- › Mitos
- › novelas
- › Historietas
- › Otros

OA 5: Analizar aspectos relevantes de diversos poemas para profundizar su comprensión:

- › explicando cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes en el lector
- › identificando personificaciones y comparaciones y explicando su significado dentro del poema
- › distinguiendo los elementos formales de la poesía (rima asonante y consonante, verso y estrofa)

OA 9: Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.

OA 10: Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos

(seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad, etc.), adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás.

- En sexto se ve en un objetivo:

OA 5: Analizar aspectos relevantes de diversos poemas para profundizar su comprensión:

- › explicando cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes en el lector
- › identificando personificaciones, comparaciones e hipérbolos y explicando su significado dentro del poema
- › analizando cómo los efectos sonoros (aliteración y onomatopeya) utilizados por el poeta refuerzan lo dicho

Los refranes se utilizan con la finalidad de que los y las niñas aprendan de forma breve con los refranes.

2.6 Tipos de currículum

En nuestro sistema educacional podemos apreciar de forma tangible y no tangible 3 tipos de Currículum: formal, el real y el oculto.

2.6.1 Currículum Formal

Es la propuesta educacional a través de un programa de estudios que se caracteriza por contar con una estructura con requerimientos conceptuales, planificaciones la que debe contener fundamentaciones en su desarrollo. A su vez debe contener dentro del mismo objetivo general y específico.

2.6.2 Currículum Real

Se define como el llevar a la práctica el currículum Formal, contextualizado, frente a la realidad, este currículum se desarrolla en el trabajo Educativo diario, sin dejar de lado que se enfrentará en un ambiente académico bombardeado de diversas realidades y con un combinado cultural tanto de alumnos como de Docentes.

2.6.3 Currículum Oculto

Se define como aquel que entrega enseñanzas encubiertas, enseñanzas no explícitas, brindadas por la escuela, así también se define como una posibilidad de socialización provechosa ya que se debe preparar al alumno para la vida y no tan solo en lo académico por lo que su postura también es necesaria.

2.7 La democracia lectora

En Ocampo, A. (2016), se puede afirmar que la conceptualización actual sobre democracia lectora ha puntualizado en la necesidad de democratizar las prácticas de accesibilidad comunicativa y ha permitido la posibilidad de repensar un marco de universalidad en el ejercicio de los derechos lingüísticos.

Ocampo, propone de este modo un proceso de diversificación y flexibilización del texto en sus componentes lingüísticos y discursivos implicados, ajustándose al perfil comunicativo de cada hablante. Sus principios son:

- a) El principio de equidad lectora, intersectorialidad e interseccionalidad social y educativa.
- b) El principio de accesibilidad académica y comunicativa.
- c) El principio de neurodiversidad y neurodidáctica.
- d) El principio de flexibilidad comunicativa.
- e) El diseño universal y del diseño universal de aprendizaje.

2.8 Factores que inciden en la comprensión lectora

2.8.1 Nivel socioeconómico

Las desigualdades económicas afectan la vida de las personas sobre todo en educación, es decir, que los escolares que pertenecen a un grupo familiar de sectores socioeconómicos altos tienen mejor vocabulario y poseen más conocimiento del mundo por lo cual al enfrentarse a un texto les será fácil la comprensión, en comparación con los escolares pertenecientes a un grupo familiar de sectores socioeconómicos bajos ya que no tienen un capital cultural enriquecido.

El Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) categoriza los establecimientos educacionales según el nivel socioeconómico que tengan sus estudiantes y su grupo familiar.

2.8.2 Propósito de la lectura

Todo texto tiene un propósito comunicativo, ya sea narrar un hecho real o ficticio, entregar información, describir un objeto u otro, convencer de alguna situación, entretener, imaginar, etc.

El lector debe identificar el propósito que tiene el texto, de esta manera al iniciar la lectura podrá saber que se va a lograr al final del texto y poder tener las competencias lectoras necesarias para poder comprender y luego dar una interpretación de lo leído, además el lector necesita tener su propio fin para leer. Solé (2004) cit, en Contreras, E. (2017)

2.8.3 Conocimientos previos

Van Dijk (2006) cit. Herrada-Valverde, G. y Herrada, R. (2017), señala que si un lector no es capaz de encontrar un referente claro que le permita entender la situación a la que se refiere el texto, la comprensión fracasará y el recuerdo será escaso. Por lo tanto, los conocimientos previos, son un factor esencial para la competencia lectora. Cada texto supone que el lector esté familiarizado con el tema sobre el cual se habla. A nivel de competencia lectora, un niño con un nivel educativo normal tiene un gran conocimiento del mundo, lo que implica que entiende una cantidad innumerable de palabras, la mayoría aprendida de manera no intencional.

2.8.4 Vocabulario

En un nivel fundamental –el de la palabra–, el vocabulario desempeña un papel esencial. Para comprender un texto es necesario comprender el significado de las palabras. La investigación previa ha mostrado que no sólo la cantidad de palabras, sino también la

profundidad de las relaciones semánticas que se han construido en relación al significado (Ouellette, 2006) son importantes para la comprensión.

2.8.5 La cohesión y coherencia

La cohesión y coherencia locales se pueden describir en términos de micro y macroestructuras. Givón (1995: 63) hace una distinción similar entre cohesión local y global:

a) **Jerarquía:** La representación de textos episódicos tiene al menos cierta profundidad de organización jerárquica, de modo que los nodos (“chunks”) se conectan hacia arriba y hacia abajo con otros nodos jerárquicamente adyacentes.

b) **Secuencialidad:** La representación de textos episódicos muestra al menos algún encadenamiento secuencial en cada nivel jerárquico, de modo que los nodos se conectan tanto a los nodos precedentes como a los subsiguientes una cláusula a la cláusula precedente y a la siguiente, una cadena a la cadena precedente y a la siguiente, etc. Givón (1995) supone que el texto es representado mentalmente como una red de nodos conectados.

2.8.5.1 Cohesión y coherencia guiada por el vocabulario y por la gramática

Cuando miramos un texto, generalmente podemos identificar gran número de formas de cohesión. Por ejemplo, el nombre del personaje principal en una narración une los diversos sucesos que ocurren en ella. El tiempo y el aspecto verbal son pistas para comprender tanto la consistencia temporal como los cambios en las situaciones descritas en el texto. Los conectores dan pistas acerca de las relaciones, por ejemplo, causales; mientras que los adverbios espaciales ayudan a localizar los sucesos. Desde el punto de vista lingüístico puede ser obvio distinguir entre formas cohesivas que son lexicales versus ítemes funcionales (Cann, 1993). Pero esta distinción también es útil para la noción psicológica de coherencia. De hecho, Givón (1995) y Kintsch (1995) citados por Louwerse, Max M. (2004) argumentan que en la comprensión textual el comprendedor usa tanto pistas gramaticales como lexicales en el texto y usa estas pistas para modalidades diferentes pero relacionadas de procesamiento. Givón y Kintsch argumentan que hay dos canales paralelos de procesamiento activos durante la comprensión: un canal basado fuertemente en el conocimiento de dominio específico y un canal débil de apoyo guiado por la sintaxis. El primero se apoya en el léxico de la cláusula,

el segundo se apoya en la estructura sintáctica, en la morfología gramatical y en las pistas entonacionales de la cláusula.

2.9 Noción de inferencia

Si bien todos los procesos inferenciales tienen en común el posibilitar la construcción de significados a partir de la interacción entre la información dada de un mensaje y las contribuciones del sujeto que lo comprende, lo cierto es que corresponden a una denominación general para un conjunto vastísimo de prácticas de comprensión que pueden ir desde conexiones anafóricas entre dos elementos muy próximos hasta, por ejemplo, interpretaciones complejas acerca del vínculo remoto entre dos sucesos mencionados en un texto.

Tal cantidad de inferencias durante la comprensión se debe a que las informaciones no explícitas que se desprenden de un mensaje son muchas y de muy diversa índole. Sin embargo, todas resultan de un proceso constructivo de sentido a partir de cierta información dada, tal como revelan las definiciones de diferentes autores: Gutiérrez-Calvo (1999: 231) las define como “representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje”. Otra definición las señala como los rasgos implícitos del significado de un texto o, más precisamente, “las ideas no incluidas en el mensaje, pero capturadas por la representación interna del mismo” (Singer, 1994: 480).

La comprensión del discurso se basa, entonces, en la información explícita y sus conocimientos previos y construye una representación del mensaje contenido en el texto o discurso. Al mismo tiempo, el éxito de la comunicación también descansa en la consideración que los hablantes hacen habitualmente de esta conducta. (Aravena R., M. Soledad 2004)

2.10 Estudios sobre comprensión lectora de textos escritos

En Chile los resultados en comprensión lectora se mantienen muy bajos no superando los 250 puntos promedio SIMCE. Lo que se traduce en una baja evaluación tanto de los establecimientos municipales y particular subvencionado. Una de las causas: poco

compromiso de los sostenedores con la educación de los y las escolares, la reducción de las horas destinadas a planificación, generan en los docentes desmotivación. La poca motivación, tanto monetaria como la ausencia de permitir perfeccionamiento es otra de las causas de los bajos resultados.

Los resultados son desiguales según la clase social de los y las estudiantes. Así se ve en las pruebas SIMCE y las internacionales, en donde existe hasta 50 puntos de diferencia de uno y otro. Más grave es aún poder observar que en la última década se ha registrado un descenso de 7 puntos, mayor es aún la brecha entre hombres y mujeres en que de una diferencia de 258 puntos mujeres y 251 puntos hombres hoy se habla de una cifra de 255 puntos mujeres y de 239 los hombres. Y en último lugar el porcentaje entre grupos sociales económicos también sufre esta consecuencia y mermado sus resultados donde en el año 2006 obtiene el estrato social alto 306 puntos y en 2016 baja a 282; por su parte, el estrato bajo descendió de 228 el 2006 a 223 el 2016.

2.11 Las tareas de comprensión

Entre las tareas cognitivas en la lectura, siguiendo el modelo de comprensión-integración (Kintsch, W.), en el que se basan Véliz y Riffo, después de ser comprendida, están las complejas que tienen por función enfocarnos en lo global del texto y las fáciles que las encontramos en zonas específicas de la lectura. Es así, como los estudios de Peronard (1997) y Parodi (1997) en la V Región, de Véliz y Riffo (1992, 1993); Riffo y Véliz (2011, 2014) en la Octava Región muestran que logran mejores puntajes en las tareas de comprensión más simples y menor rendimiento en las tareas de mayor complejidad que implican la comprensión inferencial de un texto.

Los bajos logros se deben a que se trabaja en la memorización y donde se responden pruebas de alternativas. Las metodologías de enseñanza de la lectura van en camino contrario a la naturaleza multidimensional y compleja de la comprensión, como observaba (Peronard 1997).

Cabe recordar que, en Chile, las escuelas están focalizadas en la velocidad lectora y en la decodificación y no en la comprensión de textos orales o escritos. Strasser (2013). Esta autora concluye que la comprensión lectora se debe desarrollar desde la infancia y enseñar a los niños habilidades como la detección de inconsistencias, el monitoreo de la propia comprensión, y el razonamiento en torno a palabras y conceptos desde muy temprano y en forma explícita. La enseñanza de estas habilidades no debe relegarse a una etapa donde los niños puedan leer fluidamente textos de mediana complejidad, sino que debe priorizarse incluso desde la edad preescolar, ya que como muestran estos resultados, estas comenzarán a afectar la CL de los niños desde sus primeros intentos de comprender textos.(Strasser.2013)

2.12.1 Modelo de Comprensión lectora de Construcción-Integración de W. Kintsch, V. Dijk

Van Dijk, T y Kintsch, W. (1983) cooperaron para dar nacimiento (en 1978) a un artículo en la revista *Psychological Review* que explicaba en detalle el procesamiento cognitivo de un texto universitario de la psicología social. Dos conceptos clave en esta recordación eran la ‘macroestructura’ y la ‘superestructura’. Es decir, la macroestructura (y por ende la microestructura) y la superestructura sí tienen realidad psicológica – sí existen.

Esta teoría suponía que el procesamiento textual se hace por ciclos, debido a la limitada capacidad de la memoria de corto plazo, y que de esta manera se construía gradualmente una representación del texto (un ‘texto base’) en la memoria episódica. Este texto base no solo consiste de una secuencia conectada de ‘proposiciones’, sino que también establece una estructura jerárquica de ‘macroproposiciones’, que corresponden a los temas más importantes y menos importantes del texto a medida que son asignados a textos (inferidos desde él) por el lector. En otras palabras, las macroproposiciones están construidas con las microproposiciones de un texto, y son un resumen o alguna otra estructura abstracta subyacente a un texto. Ellas deben inferirse desde el texto.

La microestructura está dada por todas las [micro] proposiciones (en este caso, oraciones) de un texto, mientras que las macroproposiciones se infieren, son un resumen con

ideas de orden jerárquicamente superior y que incluyen a las microproposiciones. Son lo que llamaríamos las ‘ideas importantes’ de un texto.

El micro y macroproposiciones forman una ‘macroestructura’ del texto, una estructura semántica que define el significado global. Esta macroestructura se relaciona con su microestructura (local) gracias a 3 reglas que son: a) supresión, b) generalización y c) construcción.

En suma, el lector construye el significado del texto utilizando la información contenida en el propio texto, pero además se representa el modelo de la situación de la que habla el texto con su conocimiento previo, construyendo un significado a nivel local y global, realizando inferencias o construyendo proposiciones puente cuando se necesita. Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983)

2.13 Modelo de evaluación de la comprensión lectora propuesto por Véliz y Riffo

La comprensión textual se centra en las operaciones orientadas al procesamiento de la información lingüística contenida en el texto en los niveles léxico, proposicional, microestructural y macroestructural (Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983); se trata de la comprensión de palabras (identificar o generar el significado de un vocablo utilizando las claves que proporciona el texto), de oraciones (identificar los componentes del esquema proposicional), de secuencias de dos o tres oraciones (vincular los hechos referidos en las oraciones mediante relaciones condicionales o funcionales) o de fragmentos mayores del texto (reconocer el significado global del texto, establecer relaciones de causalidad entre elementos que abarcan dimensiones mayores o bien el texto en su conjunto, entre otras).

La comprensión pragmática, por su parte, considera las relaciones entre el texto y el contexto; se evalúa aquí la capacidad del lector de relacionar el texto con el contexto de situación (el entorno inmediato, el marco temporal–espacial en el que el texto se produce, transmite y recibe) y con el contexto cultural al cual pertenece.

Lo recién mencionado supone: 1) reconocer o identificar los participantes en el circuito comunicativo del texto, 2) situar y vincular el texto con el contexto inmediato y en el contexto cultural, 3) determinar los propósitos del texto, y 4) establecer los sentidos del texto.

Por último, en la comprensión crítica se evalúa la capacidad del lector para realizar un análisis crítico del texto, lo que puede expresarse en: 1) utilizar la información que se obtiene de un texto transfiriendo a un contexto diferente para resolver una tarea (ejemplo resolver problemas y otras actividades que impliquen una acción reflexiva), 2) emitir un juicio que dé cuenta de que el lector aplica un sistema de valores para evaluar diversas situaciones representadas en el texto, y 3) comprender significados no convencionales y todas las operaciones retóricas del discurso.

Finalmente, el modelo de evaluación de la comprensión lectora propuesto permite reconocer los distintos factores que inciden en el proceso de la lectura y de la comprensión. Entonces, este modelo, además de permitir entender de mejor manera cómo ocurre el proceso de la lectura, posibilita la aplicación de sus criterios a instrumentos de evaluación ya existentes y verificar los niveles de comprensión lectora que miden.

2.14 Niveles de comprensión

Tomando la idea de los autores antes mencionados Campos, D. (2014), en su trabajo de lecturabilidad y rendimiento lector de comprensión en escolares adolescentes, toma la categorización antes mencionada concluyendo con el siguiente aporte en la comprensión textual, pragmática y crítica.

2.14.1 Comprensión textual

Según Veliz y Riffo (1992, 1993) Las habilidades que se evalúan a partir de este criterio incluyen a aquellas que son requeridas para resolver tareas en los diferentes niveles textuales. Se consideran dentro de este criterio:

- 1) La comprensión de palabra, nivel proposicional; conocer el significado de una palabra a través del contexto implica:
- 2) La comprensión de oraciones, nivel proposicional; se evalúa la capacidad de relacionar los constituyentes de las proposiciones que, construyen oraciones autónomas o una que forma parte del texto.
- 3) La comprensión de la microestructura textual (nivel de coherencia local): Se trabaja estableciendo relaciones de significado en una secuencia de oraciones.
- 4) La comprensión de la macroestructura y superestructura, nivel de coherencia global: en este nivel se evalúa la capacidad del lector para establecer relaciones de significado, considerando un párrafo, varios párrafos o el texto completo.

2.14.2 Comprensión pragmática

Considerando este criterio, el foco de la evaluación no se encuentra en el texto y sus niveles de organización, sino en el contexto. La comprensión pragmática mide la capacidad del lector de relacionar el texto con el contexto de situación.

2.14.3 Comprensión crítica

El foco de atención en este criterio se centra en la relación crítica del lector con el texto y su contexto. En este nivel se evalúa la capacidad del lector para realizar un análisis crítico del texto. Y relacionarlo con el contexto

Al hablar de la comprensión de refranes, se puede concluir que esta comprensión se basa tanto en lo textual, pragmático y crítico, donde cada uno de estos otorga una representación del significado que se espera.

2.15 Los textos escritos

Se clasifican según la función del lenguaje que predomina, como son: descriptivo, narrativo, expositivo/explicativo, argumentativo y conversacional, según su función predominante y rasgos lingüísticos. Es conveniente acercarse al ámbito de los textos a partir de la idea de géneros.

Es así como en la elaboración de las pruebas de comprensión de textos escritos se han utilizado los dos géneros abordados en los programas de estudio que son el género narrativo o épico y el género lírico.

2.15.1 Género dramático

(Torres, J. 2016) Señala que el género dramático lo constituyen las obras literarias que son escritas para ser representadas ante un público. Su principio básico es el diálogo. Plantea un conflicto al espectador a través de la actuación directa de personajes. Es una representación literaria de la vida mediante la acción. El autor cede su voz a los personajes que exponen o desarrollan el conflicto ante los espectadores, haciendo que ejerzan de intermediarios, los escenógrafos también hacen parte de éste, en razón a que todos los elementos que son puestos en la escena, dicen y forman parte del mensaje que se quiere enviar.

Los subgéneros son: la tragedia, la comedia, el melodrama, la tragicomedia, la farsa.

2.15.2 Género épico o narrativo

El ambiente de estos textos es ficticio. En ellos, el escritor relata sobre situaciones particulares, individuos, entornos, relaciones, eventualidades que se desarrollan en tiempo y espacio. Predomina la función poética y la función referencial del lenguaje.

Los subgéneros son: epopeya, poema épico, romance, fábula, epístola, cuento, leyenda y novela.

El texto narrativo está presente en las clases desde Nivel Inicial y en las clases de Lengua durante todo el ciclo Primario y Secundario: tareas de comprensión de narraciones literarias (cuentos maravillosos, fantásticos, policiales, novelas) y de producción de narraciones de contenido de ficción o de experiencias personales del alumno.

2.15.3 Género lírico

Se identifican por exhibir la realidad, desde la visión más interna y personal del ser humano. Al género lírico pertenecen todas las obras escritas en verso o prosa en las que se

expresan sentimientos y emociones íntimas, individuales, personales. De acuerdo a esto, las obras líricas, entre ellas la poesía, tienen un carácter subjetivo.

Los subgéneros del género lírico son: oda, himno, elegía, égloga, canción y sátira. Predomina la función poética y la función expresiva del lenguaje.

El texto lírico se relaciona con los refranes debido a que tienen una dificultad similar para lograr ser comprendidos, ya que utilizan las figuras literarias y para entenderlas se necesitan habilidades cognitivas superiores.

2.16 Los tipos de textos orales, llamados formas simples

En su obra *Las formas simples*, Jolles, A. (1971) da a conocer de manera eficaz que en la construcción de las grandes obras literarias o estructuras no se puede obviar el trabajo de conexión que realizan los textos que, sin ser grandes obras narrativas, son un componente esencial de las mismas. Pues ellas, son las que van armando la estructura propiamente tal de las composiciones mayores. Él invita a revisar estas formas simples desde la hagiografía, la leyenda, los mitos, enigmas, sentencias, *kasus*, *memorable*, *märchen*, chiste y perspectiva, formas que incluye en su libro. De esas formas simples, el trabajo se focaliza la sentencia (refranes).

2. 16.1 Definiciones de términos (Jolles A. 1971):

Hagiografía: Relata la vida de los santos.

Leyenda: Son sucesos fabulosos que se transmiten de generación en generación de forma oral.

Mitos: Relato popular o literario que habla de dioses, personajes heroicos o hechos históricos ficticios.

Enigmas: Composición generalmente en verso, que es similar al acertijo.

Sentencia: Es una serie de conclusiones finales que se encuentran en la literatura, pueden ser de índole moral o de índole cultural y tienen el objetivo de enseñar una lección o de encaminar a una idea concreta.

Kasus: Situaciones concretas relacionadas con lo jurídico.

Memorable: Se refiere a hechos históricos que no están presentes en la narración, pero se infieren de ella.

Märchen: Se hace mención al conjunto de literatura que reunieron, asociando la palabra märchen al de anécdotas.

Chiste: Dicho, ocurrencia o historia breve, narrada o dibujada, que encierra un doble sentido, una burla, una idea disparatada, etc., y cuya intención es hacer reír.

Perspectiva: Se refiere al sentido interpretativo o significado que le des a un texto u obra literaria desde tu propio punto de vista, profundizando en él y captando el verdadero significado en base al análisis que hagas del mismo, qué es lo que te deja, qué te transmite, etc.

Como interpretan los autores antes mencionados se puede concluir que: A través de las formas simples es que se busca conservar el relato tradicional, pues, tanto la leyenda como los refranes nacen del legado de las generaciones anteriores y que han transmitido de forma oral sus narraciones y su historia, las que con el tiempo fueron siendo traspasadas al papel como lo son las leyendas escritas o de forma oral como son los refranes. Una de las características de las formas simples es que son de creación colectiva, han sido transmitidas también de forma oral y de generación en generación y han servido para educar, transmitir las costumbres y la cultura de distintos pueblos, son discursos breves con fines didácticos.

Podría entonces indicarse que cada uno de los anteriores, es decir, refranes, metáforas y paremias podrían definirse como textos cortos que buscan en el lector generar un pensamiento reflexivo en torno a las ideas que estos contienen y que a su vez también nos hacen partícipes de un legado contextualizado de acuerdo al lugar que ellas pertenecen.

2.16.2 La relación del refrán y la cultura oral

Para Humboldt (1836) citado en Pascal, X. (s/a) señala al lenguaje como la fuerza modeladora del pensamiento y de la cosmovisión propia de una cultura y a la vez proporciona las categorías que dan sentido al mundo. Con esto el pensamiento queda condicionado a lo lingüístico, es por tanto la visión de la realidad deja de ser unitaria, es decir, pierde fuerza la idea que “*dos lenguas diferentes logren un acuerdo de una misma realidad*”, lo que indica que cada una de ellas dará su representación sobre la misma.

La lengua permite al ser un instrumento que categoriza y conceptualiza la realidad, también permite elaborar un modelo cultural y la interiorización del mismo. Es decir, la lengua ayuda a la perpetuación de la misma “cultura”, a través del proceso de enculturación y de socialización e integración social de las personas (cf. Buxó, 1983)

Lo anterior concluye que la lengua es parte de la cultura, pero igual la configura. Ayudará en la transmisión y perpetuidad de la visión de una comunidad sobre la realidad al mundo. Pascal, X (s/a), proporcionados por factores subjetivos que permanecen en la mente.

El sociólogo Bourdieu, P (1980) citado por Pascal, X, indica que hay un sistema simbólico en el que rigen estructuras cognitivas y evaluativas inconscientes que permiten la percepción del mundo y que se fundan en experiencias pasadas y en la interacción humana de diferentes estructuras sociales (generación, clases sociales, sexo, edad, etc.) los cuales son ritos, juegos, herramientas, poblados... pero a su vez hay productos verbales tradicionales desde el folklore o el arte verbal: mitos, canciones, adivinanzas, refranes, etc.

El refrán al ser repetitivo ayuda a conservar los patrones culturales que lo originaron, permitiendo así perpetuar la cultura de poder, que se refiere al poder del conocimiento, pues una persona que es capaz de interpretar estas estructuras adquiere poder por sobre aquel que no puede hacerlo y debe si o si someterse al conocimiento de aquel que logra comprenderlos. Cada refrán posee una estructura y característica que lo hace particular y dentro de las cuales podemos apreciar

2.16.3 El refrán y sus características

Munteanu, (2007) señala que los refranes nacen con las primeras civilizaciones, por ello reflejan una realidad sociocultural, ideológica, etc., diferente de la actual pero la sabiduría popular y la experiencia que encierran no ha perdido veracidad y vigencia. En pocas palabras, encierran cientos de años de experiencia y por lo mismo mantienen un acervo cultural de una sociedad constituida sobre el comportamiento de su sociedad.

Los refranes se caracterizan por estar estructurados en versos y rima en asonancia o consonancia. Suelen clasificarse por zonas geográficas, lenguas o temáticas. El refrán como se mencionó posee una estructura muy simple y lo que más caracteriza a estos es la rima que se encuentra en los refranes para que estos sean llamativos y fáciles de recordar.

En otras palabras, es una frase o dicho que presenta una enseñanza. Esto porque originalmente es de tradición oral, que se transmitió de generación en generación dejando una enseñanza cuando se empleaba. Por lo general, sintetizan las experiencias de los ancianos o sabios que luego se transmiten de forma oral. Además, utilizan un lenguaje popular y conocido por lo que no requiere una mayor explicación para que las personas comprendan su significado.

Conforme al paso del tiempo, se hizo de manera escrita para dejar evidencias más concretas.

Su comprensión requiere conocimiento de mundo y dominio de la capacidad de inferir el sentido del sentido como unidad global, aquí no sirve decodificar palabra a palabra, entender el sentido literal; requieren de interpretación cultural.

Alarcón, G. & Choque, C. (2013) enfatizan la brevedad y condensación del refrán, ya que está conformado por pocas palabras, pero que al unirse entregan un contenido el sentir de un pueblo, de una nación con su doctrina, sus reglas de conducta, costumbres y otros aspectos de la vida. Encierra un contenido o una enseñanza, norma o conducta; es multicultural y de múltiples idiomas. Muchos refranes son los mismos en diferentes lenguas, pero existen otros que son específicos de cada cultura

Alarcón, G. & Choque, C. (2013) asignan a los refranes cinco tipos de valores: pedagógico, cultural, científico, social y moral.

a) Valor pedagógico: El solo hecho de utilizar los refranes, infiere por si una explicación acorde al mismo, por tanto, se debe analizar el texto de forma apropiada.

b) Valor cultural: Pues en la vida práctica tiene su aplicación ya que se refleja de una u otra manera la vida de cada pueblo y su historia, así como lo hace una obra de arte.

c) Valor científico: Los refranes de una forma muy especial sintetizan las verdades de su ciencia, de su arte, de la filosofía, etc.

d) Valor social: Citando a Basadre, J (1956). Quien en Los fundamentos de la historia del derecho señala que los refranes son fuentes orales de la historia del derecho.

e) Valor moral: Una característica que sobresale de los refranes son su valor moral, ya que muchas veces invitan a actuar de manera correcta, el conocimiento concreto y exacto de estos permiten a los individuos a formar sentimientos nobles.

La tipología del refrán establecida por Sevilla sigue criterios temático-semánticos, pues los divide en refranes de alcance general y reducido.

2.16.4 Refranes de alcance general

Son los que abordan temas universales y su sentido es metafórico, Sevilla & Cantera (2002), existen los siguientes subtipos: refranes morales, refranes médicos, refranes económicos.

2.16.5 Refranes de alcance reducido

Son aquellos que se encuentran limitados en el tiempo y el espacio, dependiendo de un grupo determinado de hablantes.

2.16.6 Complejidad de los refranes y su interpretación

Se han realizado trabajos de investigación respecto al uso de los refranes populares en Venezuela por parte de Pérez , J.(2002) como estrategia de aprendizaje significativo de algunos contenidos conceptuales del Área Ciencias de la Naturaleza y

Tecnología de alumnos de sexto grado, con el objetivo de relacionar la mejora de la comprensión lectora en las Ciencias a través del uso de los refranes populares, logrando constatar que: (a) los alumnos si manejan un cierto nivel de comprensión de los refranes populares, (b) también se logra determinar que los refranes populares son un enlace a los conocimientos previos de los alumnos con los contenidos a trabajar.

También existen los estudios realizados por Jáimez, R. & Adrián, T. (2015) en donde se analiza la correlación de comprensión de los refranes y el nivel de escolaridad de un grupo de estudiantes venezolanos que cursaban primero, tercero y quinto de educación media en instituciones públicas de Venezuela. Se fundamenta teóricamente en la comprensión como facultad humana y en el refrán como herramienta para estudiarla. Aplica una prueba de selección simple a 591 estudiantes. Por cada refrán se ofrecen tres posibles respuestas, ninguna errada; pero de diferente comprensión: literal, básica e interpretativa. Los resultados evidencian preferencia por la básica y la literal. Una de las críticas que se le pueden realizar a esta investigación se refiere a la forma en la que los y las escolares pueden decidirse por una respuesta, ya que es más fácil hacerla al azar o al achunte, antes de poder analizar cada una de las posibles respuestas y relacionarla de alguna de las posibilidades entregadas, ya que no se hace un análisis crítico de la pregunta.

2.17 Comprensión literal

Recurre a la información explícita (semántica) adoptada por el texto. Esta suele ser superficial, independiente del contexto en el que se menciona y susceptible a la verdad y los significados convencionales. Es decir, apegado a lo meramente concreto.

2.17.1 Comprensión Básica

Se apoya en la información explícita y el conocimiento previo. Recurre al conocimiento contextual, extralingüístico, para acercarse al significado del texto. En otras palabras, incorpora las representaciones del entorno.

2.17.2 Interpretación

Involucra procesos cognitivos complejos porque consiste en la expansión conceptual producto de la abstracción reflexiva. Relaciona algo específico y concreto con algo genérico, abstracto de la experiencia humana. Implica inferir a partir del conocimiento cultural, el mensaje del texto breve.

Los refranes son parte de las Paremias y de las frases hechas. Según Corpas Pastor, 1997, cita en Crespo (2006) son enunciados fraseológicos que son actos de habla completos o paremias, “pequeños textos con autonomía material y de contenido, que no necesitan un contexto verbal inmediato”.

2.18 Las frases hechas

Citando Crespo, N. & Cáceres, P. 2006 (Corpas, G. (1997) Señala que “la formación, el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje vienen determinadas no solo por las reglas del sistema; sino también por todo tipo de estructuras prefabricadas de la que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas” esas son las unidades fraseológicas (Corpas, G. 1997) o frases hechas, compuestas por más de una palabra, con cierto grado de cohesión y determinadas por el uso.

Existen unidades fraseológicas flexibles o productivas (Pastor, G. 1997; Ruiz (2001) lo que permite crear una variante de la frase dicha. Por otro lado, tenemos las que son de fijación es intermedia, ya que permite modificaciones, pero estas son predeterminadas, un ejemplo: *no me cave/ entra en la cabeza*. Por último, tenemos las frases hechas donde la fijación es absoluta, es decir es imposible modificarla, un ejemplo: *en un abrir y cerrar de ojos, me sacó de quicio*.

Citando a Belinchón (1999), en lo que tiene relación con las cualidades semánticas, las unidades de fraseológicas sobresalen por su idiomática, es decir el sentido global del texto no puede ser obtenido de un extracto de la frase, sino más bien de lo que encierra toda la frase.

Otro tema que genera controversia es el de la metáfora, pues no hay un consenso sobre ella, pues para autores como Osorio (2004), la metáfora es de corriente lingüística, para Lakoff (1993), provienen son fenómenos que provienen del pensamiento y la razón.

En el trabajo realizado por Crespo, N. (2006), para ver cómo se desarrolla la comprensión de frases hechas metafóricas en niños y niñas en edad escolar se constató lo siguiente:

- A mayor edad de los niños y niñas, la diferencia de comprensión de frases hechas metafóricas también se incrementa y se diferencia entre los de mayor edad con los de menos edad. Nippold (1998). En otras palabras, la edad y los procesos vinculados con el desarrollo etéreo en la edad escolar determinan el nivel de comprensión de la frase hecha metafórica Crespo, N. (2006)
- La diferencia entre los niños de 5 a 11 años es muy significativa, lo que da a entender que probablemente la adquisición de la lectoescritura es un factor que determinaría dichos resultados, pues no se aprecia en el otro grupo de 10 a 14 años una diferencia mayor.
- Por ultimo señalar que de acuerdo a la forma que tome la frase hecha metafórica, los niños la comprenden de mejor manera, es entonces que el refrán ocupa el segundo lugar y que sea aún más fácil comprensión para los niños.2.18 La leyenda

La palabra Leyenda proviene del latín *legere*, cuyo significado era variable ya que se podía entender como leer' o 'escoger'. Cerca del siglo XVI el verbo adopta carácter de 'Narración no histórica'. La leyenda es un texto narrativo que nace de la tradición oral de un pueblo, cuyo propósito es explicar el origen de fenómenos naturales o hechos ocurridos en un determinado lugar. La leyenda es una tradición oral propia de un pueblo o cultura.

Generalmente, mezcla datos reales y hechos maravillosos que dan vida a la historia. Esta característica es lo que hace que este texto sea una narración y que ayude al lector a situarse en el ambiente de la historia.

La leyenda es un relato folclórico, que se transmite de forma oral pero que también puede convertirse en un texto narrativo, ya sea en prosa o en verso. Es un relato que se ubica entre lo real y lo ficticio, entre hechos verídicos o verificables (incluso pueden ser históricos) y hechos inexplicables, muchas veces sobrenaturales. Cada región, según su geografía, cultura y religión, tiene sus propias leyendas, y éstas se van transmitiendo de generación en generación. Chile tiene una gran variedad de estas narraciones, cada una de ellas muestra una cultura y deja en evidencia al pueblo que pertenece. La veracidad de la leyenda no es comprobable; sin embargo, la comunidad suele recibirla como algo posible, ya que la narración suele incluir personajes y paisajes del entorno, lo cual le otorga credibilidad.

Ahora como se asocia la leyenda con la metáfora, la leyenda forma parte de la cultura de los pueblos, de sus orígenes, de cómo validan su historia a través de narraciones que son ficticias, con personajes sobre puestos a una realidad presente. El carácter de la metáfora de unir un concepto irreal, para dar sentido a otro que, si lo es, tiende a ligarse con lo que se señaló sobre la pertinencia de las leyendas en las culturas, en su historia pasada y presente.

2.19 La Metáfora

Una metáfora es una figura retórica o tropo en el que se traslada el significado de un concepto a otro, estableciendo una relación de semejanza o analogía entre ambos términos.

La palabra, como tal, procede del latín *metaphōra*, que deriva del griego *μεταφορά* (*metaphorá*) que significa ‘traslación’, ‘desplazamiento’.

En las metáforas, operan tres diferentes niveles: el tenor, que es el término que es convocado de manera literal; el vehículo, que es el término figurado y donde yace la fuerza expresiva de la metáfora, y el fundamento, que es la relación entre el tenor y el vehículo. Así, en la metáfora “sus cabellos son de oro”, “cabellos” sería el tenor, “de oro” sería el vehículo, y el fundamento sería el color dorado que comparten ambos.

2.19.1 Metáfora y símil

Son figuras retóricas que comparten la característica de producir asociaciones más o menos sutiles entre dos o más términos, conceptos o ideas. No obstante, el símil se diferencia de la metáfora en que este usa elementos de relación para unir los dos términos en cuestión con expresiones como “como”, “cual”, “que”, “se asemeja” o “semejante a”, entre otros.

2.19.2 Metáfora visual

Es la representación de una o varias ideas a través de imágenes.

2.19.3 Metáfora pura

Es una figura retórica en la que se sustituye un término real por otro irreal.

2.19.4 Metáfora impura

El concepto real se identifica con el concepto imaginario, generalmente utilizando el verbo ser.

2.19.5 Metáfora aposicional

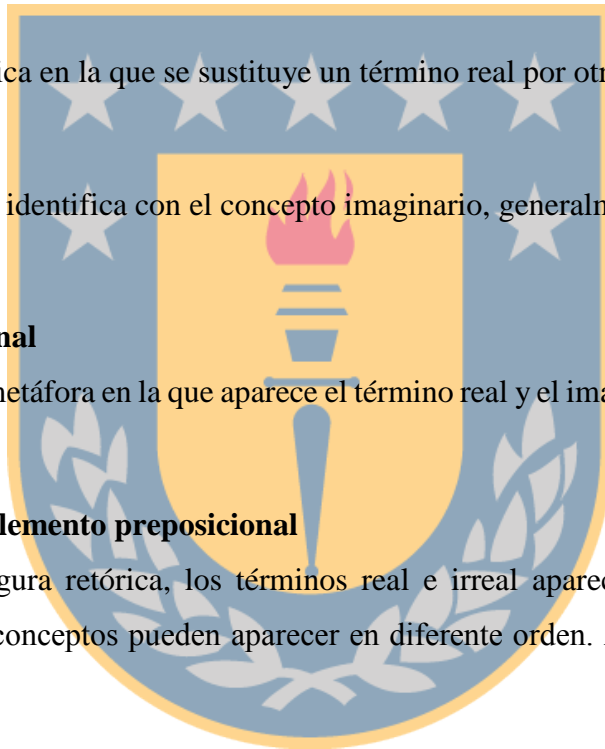
Esta es un tipo de metáfora en la que aparece el término real y el imaginario separados por una coma.

2.19.6 Metáfora de complemento preposicional

En este tipo de figura retórica, los términos real e irreal aparecen unidos por la preposición ‘de’. Ambos conceptos pueden aparecer en diferente orden. Algunos ejemplos son: “Tu boca de fuego”.

2.19.7 Metáfora negativa

Una metáfora negativa es un tipo de metáfora en la que el término real o el imaginario aparecen con una negación. Por ejemplo: “No es tu mirada, es la tormenta sobre mí”.



2.20 Las paremias

El vocablo *paremia* proviene del griego clásico: *παροιμία*, cuyo significado sigue siendo en griego moderno el de refrán o proverbio, que ya tenía en la Antigüedad. Etimológicamente, según Sevilla, J. y Crida, C. (2013), citando a Giorgos Babiniotis (1998), está conformada por *παρά* + *οἶμη* [= junto a/durante + el canto/poema/recitado]; es decir, era algo que integraba el canto, parte de su letra, del poema cantado o recitado.

Como se pueden asociar las paremias, la metáfora y los refranes. Quizás porque estas tres constituyen unidades fraseológicas, que pueden ser contextualizadas de forma tal que pueden representar una realidad contextualizada

2.20.1 ¿Qué es una paremia?

Una paremia es una unidad fraseológica (UF) constituida por un enunciado breve y sentencioso, corresponde a una oración simple o compuesta. El término *paremia* se va imponiendo entre los investigadores de lengua española desde la década de los 80 del siglo XX, y es usado como archilexema (Sevilla, 1988) o hiperónimo (Corpas, 1996).

2.20.2 Características comunes de las paremias

- La frecuencia de su uso
- Contenido sentencioso.
- Su pragmaticidad,
- Fijación o forma estable, muchas de las paremias pueden variar formalmente tanto en diacronía como en sincronía.

2.20.3 Criterios para la clasificación de las paremias

Para clasificarlas se debe tomar en cuenta su naturaleza: formales (la fijación), semánticos (la idiomatidad) y pragmáticos (la repetición).

Otra forma de clasificar a las proverbs es a través de su origen, pueden ser de carácter conocido u oculto.

2.21 Las frases hechas, Crespo, N. (2006)

Citando (Crespo, N. & Cáceres, P. 2006) señala que “la formación, el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje vienen determinadas no sólo por las reglas del sistema; sino también por todo tipo de estructuras prefabricadas de la que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas” esas son las unidades fraseológicas (Corpas, G. 1997) o frases hechas, compuestas por más de una palabra, con cierto grado de cohesión y determinadas por el uso.

Existen unidades fraseológicas flexibles o productivas (Pastor, G. 1997; Ruiz (2001) lo que permite crear una variante de la frase dicha. Por otro lado, se tiene las que son de fijación intermedia, ya que permite modificaciones, pero estas son predeterminadas, un ejemplo: no me cave/ entra en la cabeza. Por último, se tiene las frases hechas donde la fijación es absoluta, es decir es imposible modificarla, un ejemplo: en un abrir y cerrar de ojos, me sacó de quicio.

Citando a Belinchón (1999), el sentido de la frase se encuentra en toda la frase y no en una sola palabra.

2.22 Las locuciones

Según la Real Academia Española (RAE) define las locuciones como grupo de palabras que funcionan como una sola pieza léxica con un sentido unitario y cierto grado de fijación formal.

2.22.1 Tipos de locución

2.22.1.1 Locución adjetiva, o locución adjetival: que se asemeja a un adjetivo en su comportamiento sintáctico o en su significado; p. ej., de tomo y lomo, de rechupete.

2.22.1.2 Locución adverbial: Locución que se asemeja a un adverbio en su comportamiento sintáctico o en su significado; p. ej., de antemano, de repente.

2.22.1.3 Locución conjuntiva: Locución que se asemeja a una conjunción en su comportamiento sintáctico o en su significado; p. ej., si bien, ya que.

2.22.1.4 Locución interjectiva: Locución que se asemeja a una interjección en su comportamiento sintáctico o en su significado; p. ej., ¡cuánto bueno! ¡Santo cielo!

2.22.1.5 Locución nominal: Locución sustantiva.

2.22.1.6 Locución preposicional, o locución prepositiva: Locución que se asemeja a una preposición en su comportamiento sintáctico o en su significado; p. ej., en orden a, a través de.

2.22.1.7 Locución pronominal: Locución que se asemeja a un pronombre en su comportamiento sintáctico o en su significado; p. ej., el que más y el que menos.

2.22.1.8 Locución sustantiva: Locución que se asemeja a un sustantivo en su comportamiento sintáctico o en su significado; p. ej., el más allá, el qué dirán.

2.22.1.9 Locución verbal: Locución que se asemeja a un verbo en su comportamiento sintáctico o en su significado; p. ej., caer en la cuenta. (Real Academia Española.2010)

2.22.2 Comprensión de locuciones

La comprensión oral de locuciones es una habilidad que se desarrolla en la edad escolar y, como tal, pertenece al desarrollo tardío del lenguaje oral, es decir, aquel que tiene lugar desde los cinco años en adelante (Nippold, 1998).

Este desarrollo de la habilidad de comprender no es homogéneo y muchas veces está ligado a su opacidad, su conocimiento familiar o no (Nippold, 1996).

Las locuciones necesitan el contexto para funcionar como tales y la mayoría es sensible a ser interpretada de manera literal y de forma figurada (Ruiz Gurillo, 2001). Así, el ejemplo “rallar la papa” podría aparecer en una receta de cocina y significar literalmente que se debe realizar esa acción. Un sentido muy diferente tomaría esta expresión si nos refiriéramos a que alguien está “rallando la papa” porque presenta una conducta muy peculiar. Por otra parte, las UF, en general, y las locuciones, en particular, suelen variar de acuerdo a las variantes dialectales de la lengua.

2.22.3 Transparencia y Opacidad de las Locuciones

Las nociones de transparencia y opacidad referidas a las locuciones obligan a un análisis más detenido, en el cual se puedan definir teóricamente estos rasgos de las expresiones idiomáticas y reflexionar acerca de la mayor o menor dificultad que representa para los hablantes que las utilizan. La idiomaticidad tiene sus grados y podría decirse que su nivel más alto se encuentra en aquellas locuciones que se denominan opacas. En ellas el significado metafórico o metonímico no puede derivarse de los significados de las palabras que la componen, ni de la relación semántica (papel temático) que entre ellas tiene lugar (Belinchón, 1999). En este tipo de expresiones existe una superposición muy pequeña entre el significado literal y el figurativo. Cacciari y Glucksberg (1994) las denominan locuciones analizables opacas. Así, por ejemplo, en la expresión chilena “peinar la muñeca”, si bien el análisis es posible y un hablante de la variedad dialectal es capaz de entender las palabras, muy difícilmente podría conectarlas con el significado figurado de “estar volviéndose loco”. En oposición, en las locuciones transparentes el significado traslaticio puede establecerse a partir de los significados de los constituyentes o de la combinación semántica (temática) de estos (Corpas, 1997; Ruiz Gurillo, 2001). Por ejemplo: “Parar los carros”, puede relacionarse con la idea de detener, ya sea una acción física o una postura actitudinal (como la arrogancia de un interlocutor). Nippold (1996) señala que, en las expresiones idiomáticas transparentes,

el significado figurativo de la expresión es, de hecho, una extensión metafórica del significado literal de las palabras que la constituyen.

Vega Moreno (2005) sostiene que, a pesar de todo, es posible inferir alguna relación entre el significado literal y el idiomático. La autora sostiene que la comprensión de las locuciones depende, de un cierto modo, de la existencia de una relación no arbitraria entre los significados que constituyen las palabras y el significado global de las mismas. Para ella, el problema estaría en que estos modelos no examinan con detalle el proceso pragmático que permite a estos significados interactuar simultáneamente en el proceso mismo de la comprensión.

Este enfoque pragmático de la comprensión de las locuciones estaría basado en dos supuestos centrales (Vega Moreno, 2005). Uno de ellos coincidiría con la idea de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1995) que postula que no hay un corte claro entre la interpretación literal y las interpretaciones traslaticias de los enunciados, sino un continuum de casos. El otro indicaría que la mayoría de las locuciones estarían ubicadas sobre un continuum de traslación o, como ya señalamos, poseen diferentes grados de idiomática. Como resultado, ellas varían en la extensión en que sus significados idiomáticos globales pueden ser inferidos a partir de los significados de sus términos o de la manera en que estos se combinan.

2.22.4 Familiaridad y no familiaridad en las locuciones

Nippold (1996) señala, refiriéndose a los proverbios (un tipo de UF agrupable junto a los refranes y paremias), que varían en familiaridad. Algunos aparecen en el lenguaje frecuentemente, mientras que otras raras veces lo hacen. La autora descubrió que los niños y los jóvenes comprendían con mayor facilidad aquellos proverbios que aparecían más habitualmente en el habla cotidiana y –a partir de este estudio– propuso dar apoyo a la hipótesis de la experiencia del lenguaje, que plantea que los elementos más frecuentes en nuestro lenguaje se aprenden más rápida y fácilmente. Es fácil deducir que lo conocido y escuchado con frecuencia será más fácil de comprender que lo desconocido y nunca escuchado. Sin embargo, Levorato y Cacciari (1992).

El desarrollo de la comprensión figurativa de las locuciones transparentes/familiares y opacas/no familiares Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) postula que la comprensión de las locuciones involucra el despliegue en el niño de la competencia figurativa. De este modo, la competencia figurativa abarca, por una parte, la habilidad para comprender los significados dominantes, periféricos y relacionados adicionalmente que posee una palabra y su posición en un dominio semántico dado (término traslaticio). También, la habilidad para ir más allá del dominio literal y para utilizar la información proveniente del contexto con el fin de conformar una representación semántica coherente. Por último, involucraría un saber relacionado con lo metalingüístico (Gombert, 1992): la conciencia de que existen de una serie de convenciones de uso, de acuerdo a las cuales no siempre lo dicho y lo significado intencionalmente coinciden. A partir de allí, Levorato y Cacciari (1995) proponen un modelo de elaboración global, según el cual el desarrollo de la competencia figurativa puede ser comprendido en término de cinco fases que se diferencian una de otra por la capacidad de elaborar el lenguaje y los niveles de conocimientos adquiridos y activados. Dichas fases no son necesariamente secuenciadas y en el sentido planteado inicialmente por Karmiloff-Smith (1992) son fases de desarrollo que se solapan unas con otras y a través de las cuales el niño debe lidiar con un fenómeno multiforme, tanto desde el punto de vista lingüístico como contextual.

2.22.5 La primera fase

Se caracteriza por un tipo de elaboración del significado, el cual consiste en utilizar sólo una estrategia literal, es decir, se realiza un análisis pieza por pieza. Esto se evidencia en niños pequeños y se da en todo tipo de lenguaje literal y no literal, ya que los menores elaboran el lenguaje de una manera superficial, sin respetar la coherencia otorgada por el contexto, ni las inconsistencias de los diferentes tipos de información. Este tipo de procesamiento reflejaría el estado de las estructuras cognitivas, ya que es un período donde el concretismo intelectual y el realismo refuerzan la tendencia a una concepción literal del lenguaje (Levorato y Cacciari, 1999).

2.22.6 La segunda fase

Cuando los niños ingresan a la segunda fase, toman conciencia de que la falta de coherencia entre lo dicho y lo que se ha querido decir no es un error de su interlocutor, sino una forma distinta de usar el lenguaje. Además, se vuelven capaces de buscar pistas que los puedan llevar a un significado no literal según el contexto dado. Este último toma mayor importancia, ya que es el que los lleva a activar el conocimiento de mundo necesario para llegar a un significado distinto al de primer orden. Es necesario que el procedimiento anterior sea repetido, debido a la variabilidad de contextos en que la expresión puede aparecer y la variabilidad del conocimiento del mundo requerido en dichos contextos. (Crespo.2008)

2.22.7 La tercera fase

En la tercera fase, el menor adquiere el conocimiento de que una intención comunicativa puede ser realizada a través de diversas formas de enunciados: literales, metafóricos, irónicos, etc. Ahora bien, tanto en la segunda como en la tercera fase el niño es capaz de ir más allá de la información literal, porque es consciente de nuevas reglas de uso que van apareciendo. Sin embargo, en la fase dos el mecanismo utilizado por el menor para dar sentido al enunciado se encuentra mayormente basado en el conocimiento de mundo, mientras que en la tercera el niño adhiere a esto la consideración de los estados internos, las intenciones y conocimientos de su interlocutor (Cacciari y Levorato, 1999). (Crespo.2008)

2.22.8 La cuarta y quinta fases

Se producen en la adolescencia y adultez, se relacionan con la producción de frases hechas metafóricas (Levorato y Cacciari, 2002). Esto ocurre tanto en el uso de formas de la lengua general, en este caso el español, como propios de su variante regional, en este caso Chile. (Crespo2008)

A partir de estas las locuciones opacas y transparentes implicarían dos formas distintas de lidiar con el estímulo. Las transparentes estarían ligadas a un procesamiento más analítico. Una locución opaca obligaría a un análisis más holístico, donde la expresión debería tomarse como un todo y contrastarse con su contexto (McGlone, Glucksberg y Cacciari (1994).

Confirmando esta intuición, Nippold (1996) refiere algunos estudios en los cuales ciertas UF transparentes parecieran ser de accesibilidad más temprana que las opacas. Según la autora, este hecho estaría sosteniendo la “hipótesis metasemántica” del desarrollo del lenguaje figurativo, que afirma que los jóvenes adquieren la competencia figurativa al realizar un análisis activo de las palabras presentes en las UF novedosas, en vez de tratar cada expresión como una unidad léxica que debe aprenderse holísticamente. Levorato y Cacciari (1999) llegan a conclusiones similares al observar cómo los niños en edad escolar intentan comprender locuciones transparentes y opacas. Además de este fenómeno, es indudable que la opacidad y la transparencia interactúan con el grado de familiaridad de las locuciones y que esta última puede incidir en el procesamiento que hacen los niños. (Crespo.2008)



2.23 Relación entre: Paremias, refranes, frases hechas y locuciones

Dentro de las características en común tenemos su estructura ya que estas son unidades fraseológicas que señalan una situación determinada por el contexto social, cultural, religioso, etc.

Las paremias y los refranes por definición se entienden como uno solo, ya que estos eran utilizados a su vez para conservar la historia y cultura de los pueblos en la antigüedad.

La complejidad que tienen para su comprensión se puede señalar que son de adquisición tardía, esto respaldado por los estudios realizados por (Enríquez, C. 2008) donde al tomar una población de escolares entre 9 y 15 años, determina que la adquisición de la comprensión de los refranes se producía entre esas edades (11-13 años).

(Crespo, N. 2006) Por su parte, también determina que a medida que la edad de los y las escolares aumentaba, se lograba desarrollar de mejor manera la comprensión de los refranes. Relaciona la comprensión de los refranes con la adquisición de la lectoescritura. A mayor conocimiento previo que se tenga, es mayor la habilidad de comprensión que los y las escolares puedan tener.

En síntesis, se han tratado temas como la cultura, identidad propia de cada pueblo dentro de la globalización que ha creado un nuevo paradigma en la educación, el cual se ha visto traspasado a las distintas comunidades sin excepción de su ubicación geográfica o cantidad de habitantes. Es así, como se generan los diferentes currículum escolares, obviando muchas veces su contextualización, generando aún más una brecha de discriminación a los niveles socioeconómicos más bajos, así lo indican Paulo Freire y Ocampo, transformándolo en un factor que incide para lograr una mejor comprensión lectora de los estudiantes. Toda esta información es destacada por los resultados de los diferentes estudios que se realizaron por organismos nacionales e internacionales, donde sin duda los trabajos realizados por autores como Kintsch y Van Dijk; Veliz y Riffo. Aportan su perspectiva de cómo se desarrolla en los y las escolares los procesos de decodificación de los textos para su comprensión.

Se analiza el libro *Las formas Simples de A, Jolles* para iniciar desde ahí esta investigación, tomando como referencia el refrán debido a su estructura, funcionalidad y conocimiento que los y las escolares tienen de ellos. Resultan de gran importancia trabajos realizados por Strasser, Sevilla y Crespo, ellos son la base de esta investigación y por ende se consideran sus investigaciones como referencia. Pues al hablar de refranes se debe tomar en cuenta que su estructura es metafórica y por ello se debe clasificar e incluir tanto la metáfora como las otras unidades fraseológicas que también construyen refranes, como lo son las frases hechas, las alocuciones, las paremias y dentro de los textos narrativos se encuentra la leyenda.



CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

Para esta investigación se utilizó el método cuantitativo ya que se analizarán datos numéricos para obtener resultados y poder comprobar las hipótesis planteadas, como explica el autor (Sampieri, R. 2006)

La investigación cuantitativa, “este enfoque utiliza la recolección de datos para comprobar hipótesis planteadas con antelación al proceso metodológico; se plantea un problema y preguntas concretas de lo cual se derivan las hipótesis. Al término de la investigación se debe lograr una generalización de resultados, predicciones, control de fenómenos y la posibilidad de elaborar réplicas con dicha investigación” (Sampieri, R. 2006).

3.2 Diseño: Expo facto

La investigación además del tipo cuantitativo utiliza el diseño expo facto que, en esencia, ya no se interviene en la realidad para modificarla, sino que se es que ya se poseen variables que no se pueden manipular.

El término expo facto significa después de hecho. En este tipo de diseño, "el investigador se plantea la validación de las hipótesis cuando el fenómeno ya ha sucedido. Generalmente se trata de una búsqueda de las causas que lo han producido, de forma retrospectiva...es un tipo de investigación que se aplica cuando no se puede producir el fenómeno o no conviene hacerlo" (Bisquerra, R. 1989 pág. 219).

3.3 Población y muestra

En la siguiente tabla se indica la población total de esta investigación, que son aproximadamente 522 escolares.

Tabla N° 1: Descripción de la muestra por establecimientos

Establecimientos	4° básico	7° básico
Colegio de nivel Medio alto, Urbano	81	81
Colegio de nivel Medio, Urbano	40	40
Escuela de nivel bajo, Urbano	30	30
Escuela de nivel Medio bajo, Urbano comuna pequeña	30	30
Escuela de nivel Bajo, rural	40	40
Colegio de nivel Bajo, rural	30	30
Escuela de nivel Bajo, Rural	10	10
Total cursos	261	261
Total población	522 escolares	

Se tomó una población intencionada de 522 escolares de 4° año básico y de 7° año básico de cada establecimiento mencionado en la tabla anterior. Según las Bases Curriculares del 2012, en 4° básico y en 6° básico están incluidos los refranes en el programa de Lenguaje. En el eje de lectura del programa se encuentran las estrategias de comprensión lectora y en el eje de comunicación oral está la comprensión.

Tabla N°2 Constitución de la muestra por colegio, curso y género

Establecimientos	4° básico		7° básico	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Colegio de nivel Medio alto, Urbano	13	24	21	20
Colegio de nivel Medio, Urbano	19	16	10	10
Escuela de nivel bajo, Urbano	11	6	8	7
Escuela de nivel Medio bajo, Urbano comuna pequeña	16	12	15	13
Escuela de nivel Bajo, rural	20	19	21	9
Colegio de nivel Bajo, rural	8	16	10	14
Escuela de nivel Bajo, Rural	4	2	3	4
Total	91	95	88	77
Total de 4° y 7° básico	186		165	
Total muestra	351			

La muestra se clasificó en base al nivel socioeconómico arrojado por el SIMCE 2017 y el número de sujetos que rindió cada evaluación en 4° y 7° básico.

-En la tabla el colegio de nivel medio alto se encuentra dentro del nivel socioeconómico medio alto y la mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 14 y 15 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$770.001 y \$1.460.000. Entre 9,01% y 35% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social (SIMCE, 2017).

- En la tabla el colegio de nivel medio, la mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 12 y 13 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$460.001 y \$770.000. Entre 35,01% y 57% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social (SIMCE, 2017).

- En la tabla la escuela de nivel medio bajo, la mayoría de los apoderados ha declarado tener entre 10 y 11 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$290.001 y \$460.000. Entre 57,01% y 75% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social (SIMCE, 2017).

- En la tabla las escuelas de nivel bajo, la mayoría de los apoderados ha declarado tener hasta 9 años de escolaridad y un ingreso del hogar de hasta \$290.000. Entre 75,01% y 100% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social. (Simce, 2017).

Tabla N°3: Puntajes SIMCE 4° Lenguaje y Comunicación, Puntaje SIMCE 8° básico Lengua y Literatura

Establecimiento	Nivel socioeconómico	Tipo de establecimiento	Puntaje en comprensión lectora en Simce, 2017	
			4° básico	8° básico
Colegio	Medio alto	Particular subvencionado urbano	283	256
Colegio	Medio	Particular subvencionado urbano	260	253
Escuela	Bajo	Municipal urbano	256	234
Escuela	Medio Bajo	Municipal Urbano comuna pequeña	259	218
Escuela	Bajo	Municipal rural	240	227
Colegio	Bajo	Particular subvencionado rural	251	204
Escuela	Bajo	Particular rural	250	195

3.4 Unidad de análisis

La unidad de análisis son los y las estudiantes de cuarto y séptimo año básico de los establecimientos urbanos y rurales de la ciudad de Los Ángeles y la comuna de Mulchén.

3.5 Etapa de la investigación: La investigación se realizó en una sola etapa

Como primera instancia se realizó la visita a cada establecimiento para explicar el objetivo de las evaluaciones y se aplicó la prueba de refranes

En cuarto año básico y séptimo año se aplicó una evaluación de comprensión de textos escritos en base a la tesis de Miguel en el que había dos textos, un cuento y un poema, cuya confiabilidad fue de 0,78 en cuarto año básico y de 0,78 en séptimo año básico. (Gutiérrez 2007).

3.6 Variables de la investigación

3.6.1 Variables independientes

Se consideran tres variables independientes para este estudio: el nivel socioeconómico de los estudiantes, el curso (cuarto / séptimo año básico) y la localidad en la que están ubicados los establecimientos; zona urbana Los Ángeles, Mulchén y rurales de Los Ángeles.

3.6.2 Definición de variables

- Nivel socioeconómico: tipo de colegio según nivel socioeconómico de acuerdo a los resultados del SIMCE 2017.

Definición Operacional: Categoría social en la que se encuentran los estudiantes; nivel socioeconómico medio alto; nivel socioeconómico medio; nivel socioeconómico bajo. Las clasificaciones del nivel socioeconómico tomadas del SIMCE 2017, para lo cual se considera el nivel educacional de los padres, el ingreso mensual familiar y el último curso aprobado por los padres.

- Cursos: nivel escolar de los estudiantes.

Definición Operacional: nivel escolar de cada estudiante referido al grado de escolaridad ya sea de 4° año básico y de 7° año básico.

- Localidad: Ubicación geográfica de los establecimientos según su urbano o rural.
Definición Operacional: La ubicación geográfica de cada establecimiento está en la ciudad de Los Ángeles y los rurales en los alrededores, además de la comuna de urbana de Mulchén.

3.6.3 Variables intervinientes: género

- Género: El género (femenino/masculino)

Definición operacional: femenino y masculino. Es la clasificación que tienen los sujetos según su anatomía.

3.6.4 Variable dependiente: comprensión de textos escritos y comprensión de refranes

3.6.2.1. Comprensión de refranes: Se evalúa con dos pruebas, con los mismos instrumentos en 4° y en 7° año básico:

Puntaje que obtiene cada integrante de la muestra en la prueba refranes de alternativas de 12 puntos.

Puntaje prueba de desarrollo comprensión de refranes

3.6.2.2. Comprensión de textos escritos (CTE) Definición operacional: Puntaje que obtuvo cada uno de 20 puntos. Se usó una prueba para 4° año y otra para 7° año básico.

3.7 Descripción de los instrumentos

3.7.1 Prueba comprensión de Refranes

Consta de 11 refranes clasificados cuidadosamente por los integrantes de esta investigación en base a los tipos de metáforas, donde los estudiantes debían ir leyendo cada refrán e interpretarlo según sus propios conocimientos.

3.7.2 Prueba de comprensión lectora

Esta prueba consta de 10 preguntas de desarrollo sobre dos textos literarios breves: uno narrativo y uno lírico en 4° y de 11 preguntas en 7° año básico. Cada pregunta tiene un máximo de dos puntos.

Respecto a los textos, en cuarto año, el texto narrativo tiene 206 palabras y el texto lírico tiene 26 palabras.

En la prueba de 7° año, el texto narrativo tiene 252 palabras y el texto lírico tiene 123 palabras. En cada texto se excluyó el título.

Esta prueba fue elaborada por Lagos, I. (2015) e incluía 4 textos, la simplifiqué para este seminario, dejando solo las preguntas sobre texto narrativo y sobre texto lírico, como textos literarios de tradición escrita que requieren comprender el lenguaje figurativo. La prueba de 4° año tiene una confiabilidad de 0,68 y la de 7°, un alfa de 0,72 (alfa de Cronbach).

Cada prueba de CTE incluyó preguntas de comprensión textual y pragmática (Riffo y Véliz, 2011), de información explícita (PRE) e implícita (PRI) en los niveles proposicional, local y global, como se especifica en las tablas siguientes:



Tabla N°4: Especificaciones prueba de cuarto básico primera parte: texto narrativo

N°	Pregunta	Nivel	Modelo interpretación	Objetivo de aprendizaje	Puntaje
1	Elabore un resumen del texto en 80 palabras	Global	PRI	Comprender y resumir el texto narrativo breve	2
2	Explique por qué el narrador afirma “Esa hermosa criatura había salvado mi vida”	Global	PRE	Comprender y explicar relación causa-efecto	2
3	Según el texto ¿Que es la cima de la montaña?	Local	PRI	Definir el significado el sentido de una frase	2
4	¿Cómo se salvó el narrador?	Global	PRE	Explicar información proporcionada por el narrador	2
5	¿Qué título le pondrías al texto?	Global	PRI	Crear a partir de la lectura del texto, un posible título del mismo.	2

Tabla N°5: Tabla de especificaciones cuarto básico segunda parte: texto lirico

N°	Pregunta	Nivel	Modelo interpretación	Objetivo de aprendizaje	Puntaje
6	¿Qué expresa el poema?	Global	PRI	Comprender el sentido global del poema	2
7	¿Por qué se dice? “lleva herida sus cuatro sombras”	Local	PRE	Comprender el sentido metafórico del texto	2
8	¿Qué expresa cada una de las estrofas?	Local	PRI	Comprender la idea principal de cada estrofa	2
9	¿Qué diferencias hay entre la primera y última estrofas?	Local	PRE	Distingue las características de una y otra estrofa	2
10	¿Qué simbolizan o representan las palomas en el texto?	Global	PRI	Inferir el significado metafórico con lo real	2

Tabla N°6: Especificaciones séptimo básico primera parte: texto narrativo

N°	Pregunta	Nivel	Modelo interpretación	Objetivo de aprendizaje	Puntaje
1 a	Idea principal	Local	PRE	Resumir textos breves	2
1 b	Idea principal	Local	PRE	Resumir textos breves	2
1 c	Idea principal	Local	PRE	Resumir textos breves	2
2 a	Vocabulario	Proposicional	PRI	Inferir significado	2
2 b	Vocabulario	Proposicional	PRI	Inferir significado	2
2 c	Vocabulario	Proposicional	PRI	Inferir significado	2
2 d	Vocabulario	Proposicional	PRI	Inferir significado	2
2 e	Vocabulario	Proposicional	PRI	Inferir significado	2
3 a	¿Qué significan estas expresiones?	Local	PRI	Inferir significado	2
3 b	¿Qué significan estas expresiones?	Local	PRI	Inferir significado	2
4	¿Qué significan estas expresiones?	Global	PRI	Inferir significado	2
5	¿Qué significan estas expresiones?	Global	PRI	Inferir significado	2
6	¿Qué significan estas expresiones?	Global	PRI	Inferir significado	2

Tabla N°7: Especificaciones séptimo básico segunda parte: texto lirico

N°	Pregunta	Nivel	Modelo interpretación	Objetivo de aprendizaje	Puntaje
7	¿Qué se expresa en este texto	Global	PRI	Interpretar el significado del texto	2
8	Vocabulario	Proposicional	PRI	Describir significado	2
9 a	Vocabulario	Proposicional	PRI	Describir significado	2
9 b	Vocabulario	Proposicional	PRI	Describir significado	2
9 c	Vocabulario	Proposicional	PRI	Describir significado	2
9 d	¿Qué expresa el siguiente texto?	Local	PRI	Explicar significado de texto	2
10 a	¿Qué expresa el siguiente texto?	Local	PRI	Interpretar el significado del texto	2
10 b	¿Qué expresa el siguiente texto?	Local	PRI	Interpretar el significado del texto	2
10 c	¿Qué expresa el siguiente texto?	Local	PRI	Interpretar el significado del texto	2
10 d	Propósito del texto	Global	PRI	Interpretar el sentido del texto	2
11	¿Qué se expresa en la primera estrofa?	Local	PRI	Explicar el sentido del texto	2

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

En este capítulo se aceptan las hipótesis de trabajo. Para verificar las hipótesis de investigación, se usan las hipótesis nulas, que niegan las diferencias entre los grupos. Si se rechaza la hipótesis nula, entonces se acepta la hipótesis de la investigación. El requisito de rechazo es que la probabilidad sea mayor al alfa exigido en investigación educacional, que es 0,05.

Antes de comparar los grupos en las tres pruebas aplicadas, se analiza la distribución de los datos. La distribución puede ser normal o no. En esta investigación, se aplicó la Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Como las distribuciones de los datos no son normales, es decir, no siguen la curva de Gauss, hubo que recurrir a comparar los grupos con pruebas no paramétricas: prueba U Mann Whitney para grupos independientes y prueba de Wilcoxon para grupos dependientes, como se señala en cada comparación.

4.1 Hipótesis nula 1: No hay diferencia entre los y las estudiantes de 4° y 7° básico, en relación a la comprensión de los refranes.

Tabla 8: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk prueba desarrollo de refranes 4° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
Comprensión de Refranes 4° básico	1,0	15,0	5,5	3,3	0,9	Distribución no paramétrica

En la tabla anterior la normalidad fue de 0,9 significa que los datos tienen distribución asintótica.

Tabla 8.1: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk prueba desarrollo de refranes 7° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Valor	Decisión
Comprensión de Refranes 7° básico	1,0	22,0	8,6	4,9	0,9	Distribución no paramétrica

Tabla 8.2: Comparación de dos muestras Mann-Whitney, prueba de comprensión de refranes 4° año básico y 7° año básico.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Comprensión de refranes 4° básico	1,0	15,0	5,5	3,3	-6,5
Comprensión de refranes 7° básico	0,0	12,0	7,2	2,6	-10,6

Hay diferencia en comprensión de refranes favorable a 7° año se tomó la muestra del total de cada curso (4° y 7°), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, se acepta la hipótesis de trabajo:

4.2 Hipótesis nula 2: No hay diferencia entre los y las estudiantes de establecimientos rurales y establecimientos urbanos en 4° y 7° básico, en relación a la comprensión de refranes.

Tabla 9: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk prueba comprensión de refranes localidad urbano.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
Comprensión de refranes urbano	0,0	20,0	6,1	5,3	0,5	Distribución no paramétrica

Tabla 9.1: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk prueba desarrollo de refranes localidad rural.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Valor	Decisión
Comprensión de refranes rural	0,0	22,0	3,1	4,1	0,5	Distribución no paramétrica

Tabla 9.2: Comparación de dos muestras Mann-Whitney, prueba de desarrollo de refranes 4° año básico y séptimo año básico.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Comprensión de refranes rural	1,0	22,0	5,6	4,0	-3,2
Comprensión de refranes urbano	1,0	20,0	7,7	4,8	-1,0

El valor de probabilidad fue de 0,001. No hay diferencia en la comprensión de las formas simples en los y las estudiantes de establecimientos rurales y urbanos, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna.

4.3 Hipótesis nula 3: No hay diferencia en comprensión de refranes entre los y las estudiantes de nivel socioeconómicos medio alto, medio o bajo.

Tabla 10: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk establecimientos de nivel socioeconómico alto.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
NSE Alto	3,0	60,0	25,1	10,1	0,9	Prueba no paramétrica

La tabla anterior muestra un resultado de 0,9 de normalidad.

Tabla 10.1: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk establecimientos de nivel socioeconómico bajo.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
NSE Bajo	0,0	60,0	11,8	10,0	0,8	Prueba no paramétrica

La tabla anterior muestra un resultado de 0,8 de normalidad, se debe aplicar prueba no paramétrica.

Tabla 10.2: Comparación de dos muestras Mann-Whitney, establecimientos de nivel socioeconómico alto y nivel socioeconómico bajo.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
NSE Medio Alto	3,0	60,0	25,0	10,1	-3,1
NSE Bajo	0,0	60,0	11,9	10,1	-3,1

El valor de probabilidad fue 0,0001. Hay una diferencia significativa entre el NSE alto y el NSE bajo, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula.

4.4 Hipótesis nula 4: No hay diferencia en la comprensión de textos escritos entre los y las estudiantes de nivel socioeconómicos medio alto, medio o bajo.

Tabla 11: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk establecimientos de nivel socioeconómico alto, evaluación textos escritos.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
NSE Medio Alto	0,0	31,0	8,9	6,4	0,9	No paramétrica

En la tabla anterior la normalidad fue 0,9.

Tabla 11.1: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk establecimientos de nivel socioeconómico bajo, evaluación textos escritos.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
NSE Bajo	0,0	23,0	5,0	3,9	0,8	No paramétrica

En la tabla la normalidad es igual a 0,8.

Tabla 11.2: Comparación de dos muestras Mann-Whitney, establecimientos de nivel socioeconómico medio alto y nivel socioeconómico bajo, evaluación texto escritos.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
NSE Medio Alto	0,0	31,0	8,9	6,4	-1,5
NSE Bajo	0,0	23,0	5,0	3,9	-1,5

El valor de probabilidad fue de 0,0001. Hay una diferencia significativa entre el NSE medio alto y el NSE bajo. En los resultados se descarta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

4.5 Hipótesis nula 5: No hay diferencia en el puntaje de las pruebas de comprensión entre niñas y niños de 4° básico.

Tabla 12: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk niñas de 4° básico pruebas de comprensión lectora.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
Comprensión lectora niñas 4° básico	0,0	17,0	3,7	3,4	0,8	Prueba no paramétrica

En la tabla anterior la normalidad fue 0,8.

Tabla 12.1: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk niños de 4° básico pruebas de comprensión lectora.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
Comprensión lectora niños 4° básico	0,0	12,0	4,2	3,4	0,8	Prueba no paramétrica

En la tabla anterior la normalidad fue 0,8.

Tabla 12.2: Comparación de dos muestras Wilcoxon niñas y niños 4° básico pruebas de comprensión lectora.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Comprensión lectora niñas 4° básico	0,0	17,0	3,7	3,4	-1,0
Comprensión lectora niños 4° básico	0,0	12,0	4,2	3,4	-1,0

El valor de probabilidad es igual a 0,216. Hay diferencia a favor de las niñas de 4° básico quienes logran mejor puntaje en las pruebas de Comprensión lectora que los niños. Entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

4.6 Hipótesis nula 6: No hay diferencia en el puntaje de las pruebas de comprensión entre niñas y niños de 7° básico.

Tabla 13: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk niñas de 7° básico pruebas de comprensión lectora.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
Comprensión lectora niñas 7° básico	0,0	31,0	7,3	7,1	0,9	Prueba no paramétrica

Tabla anterior muestra un resultado de 0,9 de normalidad.

Tabla 13.1: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk niños de 7° básico pruebas de comprensión lectora.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
Comprensión lectora niños 7° básico	0,0	22,0	5,3	5,9	0,8	Prueba no paramétrica

Tabla anterior muestra un resultado de 0,8 de normalidad.

Tabla 13.2: Comparación de dos muestras Wilcoxon niñas y niños 7° básico pruebas de comprensión lectora.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Valor U MW
Comprensión lectora niñas 7° básico	0,0	31,0	7,3	7,1	2,9
Comprensión lectora niños 7° básico	0,0	22,0	5,3	5,9	2,9

El valor de probabilidad es de 0,007. Hay diferencia en favor de las niñas, entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

4.7 Hipótesis nula 7: No hay diferencia en comprensión de refranes y comprensión de textos escritos entre los y las estudiantes de 4° y 7° básico.

Tabla 14: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk prueba de comprensión de refranes todos los establecimientos 4° básico.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
Comprensión refranes 4°	2,0	32,0	15,2	6,6	0,8	Prueba no paramétrica

La tabla anterior la normalidad es igual a 0,8.

Tabla 14.1: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk prueba de comprensión lectora todos los establecimientos 4° básico.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
Comprensión lectora 4°	0,0	31,0	6,4	6,6	0,9	Prueba no paramétrica

La tabla anterior la normalidad es igual a 0,9.

Tabla 14.2: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de desarrollo de refranes y comprensión lectora todos los establecimientos 4° básico.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Valor U MW
Comprensión refranes 4°	1,0	16,0	4,9	3,4	0,3
Comprensión lectora 4°	0,0	17,0	5,2	3,0	0,3

el valor de p es de 0,007. Se acepta la hipótesis nula no hay diferencias entre ambas variables.

Tabla 14.3: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk prueba de comprensión de refranes todos los establecimientos 7° básico.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
Comprensión refranes 7°	2,0	32,0	15,2	6,6	0,8	Prueba no paramétrica

En la tabla anterior la normalidad es igual a 0,8.

Tabla 14.4: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk prueba de comprensión lectora todos los establecimientos 7° básico.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor	Decisión
Comprensión lectora 7°	0,0	31,0	6,4	6,6	0,9	Prueba no paramétrica

En la tabla anterior la normalidad es de 0,9.

Tabla 14.5: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de refranes y comprensión lectora todos los establecimientos 7° básico.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Valor U MW
Comprensión refranes 7°	0,0	29,0	8,7	5,3	1,9
Comprensión lectora 7°	0,0	31,0	7,9	6,2	1,9

En los resultados obtenidos se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, los y las estudiantes comprenden menos los refranes que los textos escritos, ya que el valor de p es igual a 0,054 en séptimo año y de 0,298 por lo que hay diferencia.

4.8 Hipótesis nula 8: No hay diferencia entre los puntajes de las tareas simples y las complejas de comprensión lectora en los y las estudiantes de 4° y en los estudiantes de 7° básico.

Tabla 15: Comparación de dos muestras Wilcoxon prueba de comprensión lectora, preguntas simples y complejas 4° básico.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Tareas complejas 4°	0,0	1,5	0,4	0,2	7,7
Tareas simples 4°	0,2	4,0	0,9	0,6	7,7

Se rechaza la hipótesis nula ya que si existe diferencia entre las tareas simples y complejas de 4° básico.

Tabla 15.1: Comparación de dos muestras Wilcoxon prueba de comprensión lectora, preguntas simples y complejas 7° básico.

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Tareas complejas 7°	0,0	1,4	0,3	0,2	14,8
Tareas simples 7°	0,1	1,3	0,4	0,3	14,8

En cuarto básico la probabilidad es de 0,0001, por tanto, si hay una diferencia a favor de las tareas simples, mientras en 7° la probabilidad es igual a 0.093, no hay mayor diferencia entre ambas variables. La hipótesis se rechaza parcialmente.

4.9 Hipótesis nula 9: No hay relación entre la comprensión inferencial y la comprensión de refranes en los y las escolares de 4° año básico.

Tabla N°:16: Correlación de Spearman entre evaluación comprensión lectora y prueba de comprensión de refranes 4° año básico.

Variables	3 Local	4 Global	5 Global	7 Local	8 Global	9 Local	10 Global	Desa Refr
3 Local	1	0,370	0,343	-0,491	-0,316	-0,270	-0,383	0,596
4 Global	0,370	1	0,243	-0,408	-0,308	-0,219	-0,396	0,359
5 Global	0,343	0,243	1	-0,345	-0,128	-0,257	-0,246	0,351
7 Local	-0,491	-0,408	-0,345	1	0,448	0,501	0,466	-0,735
8 Global	-0,316	-0,308	-0,128	0,448	1	0,362	0,445	-0,476
9 Local	-0,270	-0,219	-0,257	0,501	0,362	1	0,270	-0,413
10 Global	-0,383	-0,396	-0,246	0,466	0,445	0,270	1	-0,519
Desa Refr	0,596	0,359	0,351	-0,735	-0,476	-0,413	-0,519	1

El valor de probabilidad es igual a $< 0,0001$, hay diferencia a favor de la comprensión inferencial. Los números negativos corresponden a las pruebas que respondieron de manera incorrecta y los resultados positivos mayores a 0,596, son las que respondieron de forma correcta.

4.10 Hipótesis nula 10: No hay relación entre la comprensión inferencial y la comprensión de refranes en los y las escolares de 7° año básico.

Tabla N° 17: Correlación de Spearman entre evaluación comprensión lectora y prueba de comprensión de refranes 7° año básico.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	0,357	0,307	0,112	-0,111	0,138	0,235	0,071	0,025	0,035
2	0,357	1	0,431	0,104	0,195	0,294	0,091	0,031	0,050	0,364
3	0,307	0,431	1	0,038	0,055	0,197	0,136	0,125	0,117	0,169
4	0,112	0,104	0,038	1	0,087	0,059	-0,040	-0,079	-0,069	-0,023
5	-0,111	0,195	0,055	0,087	1	0,082	0,010	0,058	-0,032	-0,046
6	0,138	0,294	0,197	0,059	0,082	1	0,051	0,197	0,321	0,398
7	0,235	0,091	0,136	-0,040	0,010	0,051	1	0,355	0,289	0,158
8	0,071	0,031	0,125	-0,079	0,058	0,197	0,355	1	0,219	0,267
9	0,025	0,050	0,117	-0,069	-0,032	0,321	0,289	0,219	1	0,435
10	0,035	0,364	0,169	-0,023	-0,046	0,398	0,158	0,267	0,435	1
Des ref	0,210	0,209	0,267	0,263	0,072	0,169	0,182	0,163	1	

No hay relación entre la comprensión inferencial y la comprensión de refranes en los y las escolares de 7° año básico. En los resultados se acepta la hipótesis nula.

4.10 Hipótesis nula 11: No hay diferencia en la comprensión de refranes entre los y las estudiantes de 4° y 7° básico de Mulchén y los urbanos de la ciudad capital de la provincia del Biobío.

Tabla N° 18: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de refranes Colegio Mulchén y Escuela Los Ángeles 4° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Colegio Mulchén, Comprensión refranes	1,0	8,0	4,1	2,5	1,0
Escuela NSE bajo Los Ángeles Comprensión refranes	1,0	6,0	3,3	2,1	1,0

En la tabla no se observa diferencia entre los establecimientos por lo que la hipótesis nula se acepta. El valor de p es 0,589.

Tabla N° 18.1: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de refranes Colegio Mulchén y Colegio Los Ángeles 4° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Colegio Mulchén, Comprensión refranes	1,0	8,0	4,1	2,5	1
Colegio NSE medio alto Los Ángeles Comprensión refranes	1,0	16,0	7,2	3,9	1

En la tabla se observa diferencia entre los establecimientos por lo que la hipótesis nula se rechaza. El valor de p es igual a 0,006.

Tabla N° 18.2: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de refranes Colegio Mulchén y Escuela Los Ángeles 4° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Valor U MW
Colegio Mulchén, Comprensión refranes	1,0	8,0	4,1	2,5	1
Colegio NSE medio Los Ángeles Comprensión refranes	1,0	12,0	4,4	3,2	1

El valor de probabilidad es 0,874. No se observa diferencia entre los establecimientos de la comuna de Mulchén y la de Los Ángeles por lo que la hipótesis nula se acepta.

Tabla N° 18.3: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de refranes Colegio Mulchén y Colegio Los Ángeles 7° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Valor U MW
Colegio Mulchén, Comprensión refranes	1,0	20,0	10,5	4,8	0
Colegio NSE medio alto Los Ángeles Comprensión refranes	2,0	20,0	10,6	4,7	0

En la tabla no se observa diferencia entre los establecimientos por lo que la hipótesis nula se acepta. El valor de p es 0,969.

Tabla N° 18.4: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de refranes Colegio Mulchén y Colegio Los Ángeles 7° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Colegio Mulchén, Comprensión refranes	1,0	20,0	10,5	4,8	0
Colegio NSE medio Los Ángeles Comprensión refranes	2,0	18,0	9,4	5,2	0

En la tabla no se observa diferencia entre los establecimientos por lo que la hipótesis nula se acepta. El valor de p es 0,549.

Tabla N° 18.5: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de refranes Colegio Mulchén y Escuela Los Ángeles 7° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Valor U MW
Colegio Mulchén, Comprensión refranes	1,0	20,0	10,5	4,8	0
Escuela NSE bajo Los Ángeles Comprensión refranes	1,0	9,0	4,4	2,3	0

El valor de probabilidad es 0. Se observa diferencia significativa entre los establecimientos por lo que la hipótesis nula se rechaza.

En conclusión, la hipótesis nula 11 se cumple parcialmente ya que se observaron diferencias solo en un colegio en 4° y en 7° básico.

4.10 Hipótesis nula 12: No hay diferencia en la comprensión de textos escritos entre los y las estudiantes de 4° y 7° básico de Mulchén y los urbanos de la ciudad capital de la provincia del Biobío.

Tabla N° 19: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de textos Colegio Mulchén y Colegio Los Ángeles 4° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Colegio Mulchén, Textos escritos	0,0	17,0	5,8	4,0	1
Colegio Los Ángeles NSE medio alto Textos escritos	0,0	11,0	4,7	3,2	1

En la tabla no se observa diferencia entre los establecimientos por lo que la hipótesis nula se acepta. El valor de p es 0,293.

Tabla N° 19.1: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de textos Colegio Mulchén y Escuela Los Ángeles 4° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Colegio Mulchén, Textos escritos	0,0	17,0	5,8	4,0	4,5
Escuela NSE bajo Los Ángeles Textos escritos	0,0	3,0	0,4	0,8	4,5

En la tabla se observa una diferencia significativa en las variables, entonces la hipótesis nula se rechaza. El valor de p es 0,0001.

Tabla N° 19.2: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de textos Colegio Mulchén y Colegio Los Ángeles 4° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Valor U MW
Colegio NSE medio Los Ángeles Textos escritos	0,0	12,0	4,6	3,4	1
Colegio Mulchén, Textos escritos	0,0	17,0	5,8	4,0	1

El valor de probabilidad es 0,300. En la tabla no se observa diferencia entre los establecimientos por lo que la hipótesis nula se acepta.

Tabla N° 19.3: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de textos Colegio Mulchén y Colegio Los Ángeles 7° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Colegio Mulchén, Textos escritos	1,2	13,5	4,2	2,8	0
Colegio NSE medio Los Ángeles Textos escritos	1,6	5,7	3,7	1,4	0

El valor de probabilidad es 0,592. En la tabla no se observa diferencia entre los establecimientos por lo que la hipótesis nula se acepta.

Tabla N° 19.4: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de textos Colegio Mulchén y Colegio Los Ángeles 7° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Valor U MW
Colegio Mulchén, Textos escritos	1,2	13,5	4,2	2,8	0
Colegio NSE medio alto Los Angeles Textos escritos	2,5	14,7	6,0	2,9	0

El valor de probabilidad es 0,014. En la tabla se observa una diferencia significativa en las variables, entonces la hipótesis nula se rechaza.

Tabla N° 19.5: Comparación de dos muestras Mann-Whitney prueba de comprensión de textos Colegio Mulchén y Escuela Los Ángeles 7° básico

Variable	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Valor U MW
Colegio Mulchén, Textos escritos	1,2	13,5	4,2	2,8	-2,4
Escuela NSE bajo Los Ángeles Textos escritos	0,2	1,2	0,6	0,5	-2,4

El valor de probabilidad es 0,007. Se observa diferencia significativa entre los establecimientos por lo que la hipótesis nula se acepta.

En conclusión, la hipótesis nula 12 se cumple parcialmente ya que se observaron diferencias solo en algunos colegio y escuela en 4° y en 7° básico.

CAPÍTULO V: RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 Resultados

Considerando que el objetivo de la investigación era conocer el nivel de comprensión de los refranes (texto de tradición oral, una forma simple) y su relación con la comprensión de textos escritos (texto de tradición escrita), en un estudio transversal se aplicaron pruebas de comprensión de refranes con preguntas de desarrollo y pruebas de comprensión de textos escritos de acuerdo al modelo de evaluación de Riffo y Veliz (2011) a una muestra de 351 escolares de 4° y 7° año básico en 7 colegios y escuelas de diferente nivel socioeconómico (SIMCE): Medio alto – medio – medio bajo y bajo, la ubicación geográfica presente en las escuelas rurales de la comuna de Los Ángeles y en un colegio urbano de una comuna más pequeña.

Una vez recogidos los resultados de estas evaluaciones, se puede determinar lo siguiente en relación a las hipótesis presentadas.

Basados en los supuestos que se indican a continuación, se exponen los resultados.

Supuestos iniciales de la investigación:

6. Los y las escolares de 4° año básico tienen menos conocimiento de mundo que los escolares de 7° año básico.
7. Los y las escolares de localidades rurales y de comunas más pequeñas que la ciudad capital de la provincia de Biobío tienen más oportunidad de comprender los refranes, pues probablemente se usan más entre sus mayores y les resultan más familiares.
8. Los y las escolares de nivel socioeconómico medio alto tienen más oportunidad de desarrollar sus competencias de comprensión escritas.
9. Probablemente, los y las escolares con mejor comprensión de textos escritos pueden comprender mejor los refranes.
10. Tanto en comprensión de textos escritos como en refranes (de tradición oral), hay una evolución entre 4° y 7° año de Ed. Básica.

1.- Efectivamente se observa en las tablas siguientes que los alumnos de 4° año básico comprenden menos de los refranes, en comparación con los resultados de los alumnos de 7° año. Probablemente esto se deba a que los alumnos de 4° año tienen menor conocimiento del mundo, conocimientos previos, menor escolaridad, etc.

Tabla N° 18 resultado prueba de desarrollo de refranes entre alumnos de 4° y 7° básico

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
1- A Prueba de Desarrollo	Hay diferencia entre los alumnos de 4° comprenden menos los refranes que los alumnos de 7°	4° Básico 4,707	< 0,0001	Los alumnos de 4° tienen menor comprensión de refranes en prueba de desarrollo que los de 7°
		7° Básico 8,615	0,001	

La hipótesis número dos, se rechaza porque los alumnos de establecimientos urbanos obtuvieron mayor puntaje que los alumnos de los establecimientos rurales en ambas pruebas de refranes, tanto la de alternativa como la de desarrollo, esto puede deberse a la globalización, la pérdida de la identidad de la cultura rural, etc.

Tabla N° 19 prueba de desarrollo de refranes alumnos rurales y urbanos.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
2-A Desarrollo	Hay diferencia entre urbanos y rurales en la comprensión de refranes	Alumnos Rurales 3,146	< 0,0001	Se acepta la hipótesis alterna al haber mejor puntaje en los colegios urbanos por sobre los rurales
		Alumnos urbanos 6,180		

Se observa en los resultados que los y las alumnas de escuelas rurales obtuvieron menor puntaje en la prueba de refranes, por lo tanto, la hipótesis alterna se acepta ya que los alumnos de escuelas urbanas lograron mejores resultados.

Tabla N° 20 prueba de alternativas alumnos rurales y urbanos

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
2-B Alternativas	Hay diferencia entre urbanos y rurales en la comprensión de refranes	Alumnos rurales 5,616	< 0,0001	Hay diferencia a favor de los urbanos, por tanto, se rechaza la hipótesis.
		Alumnos urbanos 7,167		

Los alumnos de nivel socio económico alto obtuvieron mejores puntajes en las pruebas de refranes que los alumnos de nivel socio económico bajo, tanto en cuarto como en séptimo básico. Los factores que inciden en estos resultados pueden estar centrados en la posibilidad de tener acceso a una mejor educación.

Tabla N° 21 comparación de alumnos de nivel socio económico alto y nivel bajo

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
3	Los alumnos de NSE medio - alto, tienen mejor resultados que NSE bajo.	NSE Medio alto 25,089	< 0,0001	Hay diferencia en favor de los alumnos de NSE medio alto en la prueba de refranes.
		NSE Bajo 11,950		

COMPARACIÓN EN COMP DE TEXTOS ESCRITOS

Los alumnos de nivel socio económico alto obtuvieron mejor puntaje en la prueba de comprensión de textos escritos (CTE), que los alumnos de nivel socio económico bajo, tanto en cuarto como en séptimo básico.

Tabla N° 22 comparación NSE alto y NSE bajo, séptimo año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
4-A	En 7° hay diferencia entre los alumnos de NSE Medio Alto y los de NSE Medio Bajo en CTE	NSE Bajo 5,039	0,074	Los resultados favorecen a los alumnos de NSE medio Alto, por tanto se acepta la hipótesis
		NSE Medio alto 8,901		

Los alumnos de 7° año de NSE Medio Alto obtuvieron mejores resultados que los de NSE Medio Bajo

Tabla N° 23 comparación NSE alto y NSE bajo, cuarto año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
4-B	En 4° hay diferencia entre los alumnos de NSE Medio alto y los de NSE Medio bajo	NSE Bajo 6,740	< 0,0001	Los resultados favorecen a los alumnos de NSE Medio alto de 4° por sobre los de NSE Medio bajo, por tanto se acepta la hipótesis.
		NSE Medio alto 12,351		

Los y las alumnos de 4 de NSE Medio Alto, obtienen mejores resultados que los y las alumnas de NSE Medio bajo

Tabla N° 24 Comparación de resultados entre niños y niñas de 4° en prueba de CTE.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
5	Las niñas de 4° obtienen mejores resultados que los niños en la CTE	Niñas 4° 4,885	0,316	Se aprecia que son los niños quienes tienen una mejor CTE, por lo que se rechaza la hipótesis
		Niños 4° 5,435		

Las niñas de cuarto obtienen mejor puntaje que los niños en la prueba de comprensión de textos escritos. Debido al mejor desarrollo de las habilidades inferencia de las niñas.

Tabla N° 25 comparación de resultados entre niños y niñas de 7° en prueba de CTE.

N°		Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
6		Las niñas de 7° tienen mejor CTE, que los niños de 7°	8,986	0,003	Hay diferencia a favor de las niñas de 7° en la CTE
			7,268		

Se acepta la hipótesis, dado que se aprecian diferencias a favor de las niñas en los resultados en la prueba de comprensión de textos escritos,

Tabla N° 26 comparación resultados alumnos de 4° básico en alternativa de refranes y comprensión de textos escritos, entre niñas y niños.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
7- A	Hay diferencia entre las niñas y niños de 4° en la CTE	Niñas de 4° alternativa de refranes 5,662	0,118	No hay diferencia significativa entre niños y niñas de 4°
		Niños de 4° CTE 5,218		

Se aprecia que las niñas obtienen un porcentualmente mejor resultado que los niños en las pruebas de CTE y de refranes por los sobre los niños.

Tabla N° 27 Comparación resultados alumnos de 4° básico en desarrollo de refranes y comprensión de textos escritos, entre niñas y niños.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
7-B	Hay diferencia en favor de las niñas en las pruebas de desarrollo, sobre los niños en CTE	Niñas de 4° desarrollo 4,944	0,298	No hay diferencia entre las niñas y los niños de 7° año.
		Niños de 4° CTE 5,218		

En cuanto a cómo influye el nivel de complejidad de la tarea de comprensión en los puntajes obtenidos, los y las estudiantes efectivamente obtuvieron mejor puntaje en las tareas más simples que en las tareas más complejas de la comprensión de textos escritos, tanto cuarto como séptimo básico de los diferentes establecimientos educacionales.

Tabla N° 28 comparación de comparación tareas complejas y fáciles de cuarto año

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
8-A	Hay diferencia en las tareas fáciles y las complejas en alumnos de 4°	Alumnos de 4° difíciles 0,262	< 0,0001	Si hay diferencia a favor de las tareas fáciles por sobre las complejas en los alumnos de 4°
		Alumnos de 4° fáciles 0,681		

Se aprecia que los alumnos obtienen mejores resultados en las tareas fáciles, por sobre las complejas.

Tabla N° 29 comparación de tareas complejas y fáciles de séptimo año

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
8-B	Hay diferencia en las tareas fáciles y las complejas en alumnos de 7°	Difíciles 7° 0,279	0,282	Si hay diferencia a favor de las tareas fáciles por sobre las complejas en los alumnos de 7°
		Fáciles 7° 0,282		

Dado que los refranes tienen lenguaje figurado, connotativo, debería haber relación entre la comprensión inferencial y la comprensión de refranes en los y las alumnas de 7° básico.



Tabla N° 30 de relación entre la comprensión inferencial y la comprensión de refranes en las alumnas de 4° básico

Matriz de correlaciones (Spearman):

Variables	1 Global	2 Global	3 Local	4 Global	5 Global	6 Global	7 Local	8 Global	9Local	10 Global	Desa Refr
1 Global	1	-0,157	-0,059	-0,003	-0,163	0,106	0,022	0,013	-0,097	0,062	-0,006
2 Global	-0,157	1	0,009	0,179	0,000	0,108	0,078	-0,023	-0,013	-0,052	-0,082
3 Local	-0,059	0,009	1	0,370	0,343	0,108	-0,491	-0,316	-0,270	-0,383	0,596
4 Global	-0,003	0,179	0,370	1	0,243	0,077	-0,408	-0,308	-0,219	-0,396	0,359
5 Global	-0,163	0,000	0,343	0,243	1	-0,207	-0,345	-0,128	-0,257	-0,246	0,351
6 Global	0,106	0,108	0,108	0,077	-0,207	1	-0,024	-0,046	0,049	-0,161	0,026
7 Local	0,022	0,078	-0,491	-0,408	-0,345	-0,024	1	0,448	0,501	0,466	-0,735
8 Global	0,013	-0,023	-0,316	-0,308	-0,128	-0,046	0,448	1	0,362	0,445	-0,476
9Local	-0,097	-0,013	-0,270	-0,219	-0,257	0,049	0,501	0,362	1	0,270	-0,413
10 Global	0,062	-0,052	-0,383	-0,396	-0,246	-0,161	0,466	0,445	0,270	1	-0,519
Pje. Prueba de Refranes	-0,006	-0,082	0,596	0,359	0,351	0,026	-0,735	-0,476	-0,413	-0,519	1

10.- Efectivamente, en 7 de las 10 preguntas inferenciales hay correlación significativa con el puntaje en la comprensión de refranes. Claro que la correlación de Spearman Brown es positiva en las siguientes preguntas:

3.- Según el texto ¿Qué es la cima de la montaña?

4.- ¿Cómo se salvó el narrador?

5.- ¿Qué título le pondrías al texto?

Y es negativa con las preguntas:

7.- Porque se dice “llevan heridas sus cuatro sombras?”

8.- El poema tiene tres estrofas ¿Qué se expresa en cada una?

9.- ¿Qué diferencia hay entre la primera y la última estrofa?

10.- ¿Qué representan o simbolizan las palomas en este texto? Fundamente.



Tabla N° 31

Matriz de correlaciones (Spearman):							
Variables	1 Global	5 Global	6 Global	8 Global	9Local	10 Global	Desa Refr
1 Global	1	-0,211	0,041	0,082	-0,100	0,289	0,088
5 Global	-0,211	1	-0,320	-0,037	-0,105	-0,179	0,187
6 Global	0,041	-0,320	1	-0,002	0,190	0,035	-0,161
8 Global	0,082	-0,037	-0,002	1	0,242	-0,085	-0,105
9Local	-0,100	-0,105	0,190	0,242	1	0,048	-0,068
10 Global	0,289	-0,179	0,035	-0,085	0,048	1	0,067
Desa Refr	0,088	0,187	-0,161	-0,105	-0,068	0,067	1

Los resultados obtenidos confirman que existe una relación entre la comprensión inferencial y la comprensión de refranes en los y las alumnas de 7° básico.



Tablas N° 32 de relación entre la comprensión inferencial y la comprensión de refranes en las alumnas de 7° básico

Matriz de correlaciones (Spearman):															
Variables	1	2	3	9	10	11	12	13	14	19	21	22	23	24	Des ref
	Local	Local	Local	Local	Local	Global	Global	Global	Global	Local	Local	Local	Global	Local	
1 Local	1	0,193	0,277	-0,076	-0,045	0,239	-0,202	0,083	0,151	0,140	0,241	0,051	0,144	0,082	0,210
2 Local	0,193	1	0,419	0,168	0,370	0,024	0,061	0,171	0,137	0,145	0,003	0,040	0,079	0,095	0,209
3 Local	0,277	0,419	1	0,096	0,223	0,256	0,047	0,110	0,114	-0,028	-0,171	-0,149	-0,015	-0,019	0,267
9 Local	-0,076	0,168	0,096	1	0,123	0,113	0,020	0,128	0,164	0,178	0,142	0,170	0,103	0,135	0,263
10 Local	-0,045	0,370	0,223	0,123	1	-0,048	0,084	0,184	0,200	0,102	0,021	0,075	0,128	0,169	0,072
11 Global	0,239	0,024	0,256	0,113	-0,048	1	0,053	0,212	0,054	-0,020	0,007	0,005	-0,027	0,034	-0,051
12 Global	-0,202	0,061	0,047	0,020	0,084	0,053	1	0,162	0,089	-0,028	-0,006	0,044	-0,102	-0,019	0,086
13 Global	0,083	0,171	0,110	0,128	0,184	0,212	0,162	1	0,447	0,258	0,013	-0,025	0,211	0,215	0,099
14 Global	0,151	0,137	0,114	0,164	0,200	0,054	0,089	0,447	1	0,370	0,147	-0,074	0,340	0,393	0,134
19 Local	0,140	0,145	-0,028	0,178	0,102	-0,020	-0,028	0,258	0,370	1	0,280	0,279	0,279	0,311	0,169
21 Local	0,241	0,003	-0,171	0,142	0,021	0,007	-0,006	0,013	0,147	0,280	1	0,416	0,211	0,306	0,182
22 Local	0,051	0,040	-0,149	0,170	0,075	-0,005	0,044	-0,025	-0,074	0,279	0,416	1	0,180	0,269	0,123
23 Global	0,144	0,079	-0,015	0,103	0,128	-0,027	-0,102	0,211	0,340	0,279	0,211	0,180	1	0,448	0,163
24 Local	0,082	0,095	-0,019	0,135	0,169	0,034	-0,019	0,215	0,393	0,311	0,306	0,269	0,448	1	0,082
Comp. refranes	0,210	0,209	0,267	0,263	0,072	-0,051	0,086	0,099	0,134	0,169	0,182	0,123	0,163	0,082	1

Tabla N° 33

Matriz de correlaciones (Spearman):

Variables	1	2	3	9	10	11	12	13	14	19	21	22	23	24	Des ref
	Local	Local	Local	Local	Local	Global	Global	Global	Global	Local	Local	Local	Global	Local	
1 Local	1	0,205	0,280	-0,056	-0,027	0,165	-0,169	0,103	0,164	0,114	0,201	0,044	0,124	0,094	0,163
2 Local	0,205	1	0,374	0,213	0,348	0,047	0,080	0,174	0,151	0,165	0,034	0,073	0,074	0,142	0,170
3 Local	0,280	0,374	1	0,096	0,180	0,224	0,057	0,125	0,121	-0,034	-0,168	-0,116	-0,010	0,013	0,271
9 Local	-0,056	0,213	0,096	1	0,175	0,138	0,043	0,151	0,177	0,198	0,164	0,198	0,105	0,161	0,262

10 Local	-0,027	0,348	0,180	0,175	1	-0,004	0,134	0,203	0,213	0,104	0,064	0,088	0,155	0,196	0,057
11 Global	0,165	0,047	0,224	0,138	-0,004	1	0,113	0,253	0,083	-0,056	0,006	-0,017	-0,048	-0,004	-0,061
12 Global	-0,169	0,080	0,057	0,043	0,134	0,113	1	0,204	0,117	-0,033	0,043	0,065	-0,092	-0,013	0,117
13 Global	0,103	0,174	0,125	0,151	0,203	0,253	0,204	1	0,398	0,195	0,065	0,013	0,179	0,218	0,119
14 Global	0,164	0,151	0,121	0,177	0,213	0,083	0,117	0,398	1	0,330	0,128	-0,084	0,332	0,406	0,139
19 Local	0,114	0,165	-0,034	0,198	0,104	-0,056	-0,033	0,195	0,330	1	0,244	0,304	0,237	0,317	0,125
21 Local	0,201	0,034	-0,168	0,164	0,064	0,006	0,043	0,065	0,128	0,244	1	0,418	0,146	0,217	0,174
22 Local	0,044	0,073	-0,116	0,198	0,088	-0,017	0,065	0,013	-0,084	0,304	0,418	1	0,162	0,185	0,131
23 Global	0,124	0,074	-0,010	0,105	0,155	-0,048	-0,092	0,179	0,332	0,237	0,146	0,162	1	0,439	0,095
24 Local	0,094	0,142	0,013	0,161	0,196	-0,004	-0,013	0,218	0,406	0,317	0,217	0,185	0,439	1	0,086
Compr. refranes	0,163	0,170	0,271	0,262	0,057	-0,061	0,117	0,119	0,139	0,125	0,174	0,131	0,095	0,086	1

En 7º se observa correlación significativa entre Comprensión de refranes y las preguntas 1a, 1b, 1c y 21.

1.- lea nuevamente para descubrir la idea principal de cada párrafo y anote cada idea

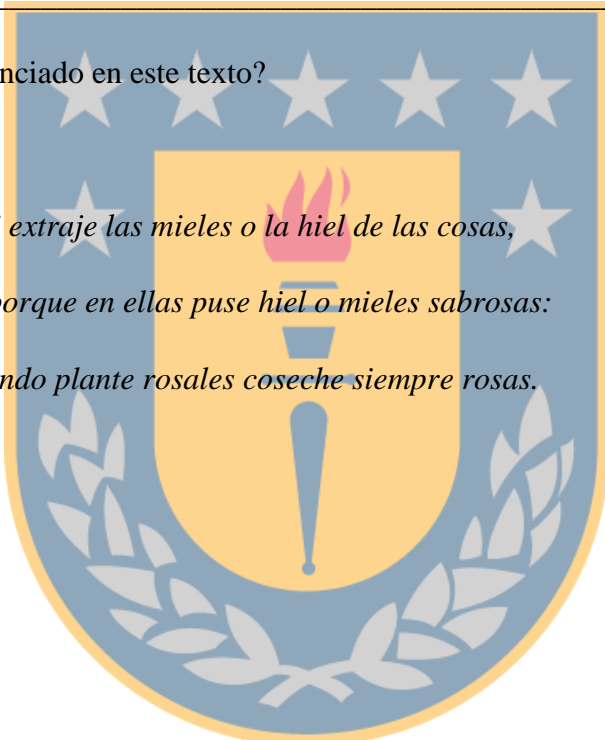
a).

b.-

c.-

10. ¿Qué expresa cada enunciado en este texto?

10.3



*Si extraje las mieles o la hiel de las cosas,
fue porque en ellas puse hiel o mieles sabrosas:
cuando plante rosales coseche siempre rosas.*

En cuanto a qué refranes fueron más fáciles de comprender y cuáles resultaron menos fáciles, se observó lo que se indica en la tabla siguiente:

Tabla N°34: Refranes de mayor y menos dificultad por curso

Curso	Más fáciles de comprender	Más difíciles de comprender
4° año básico	-A palabras necias, oídos sordos. -A mal tiempo, buena cara. -De tal palo, tal astilla.	-En casa de herrero, cuchillo de palo. -Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente. -Dime con quién andas y te diré quién eres.
7° año básico	-A palabras necias, oídos sordos. -A mal tiempo, buena cara. -De tal palo, tal astilla. -Árbol que nace torcido, nunca su rama endereza.	- En casa de herrero, cuchillo de palo. -Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente. -La dicha de la fea, la hermosa la desea. -En la puerta del horno, se quema el pan.

Hay tres refranes que fueron más comprendidos por ambos cursos y dos refranes que no fueron comprendidos ni en 7° ni en 4° año básico.

11.- Tabla N° 35 comparación de prueba de desarrollo de refranes colegio de NSE Medio Bajo y urbanos de NSE bajo de Los Ángeles, en 4° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
11 a	Hay diferencia entre los y las escolares de 4° año de NSE Medio, por sobre escolares de NSE bajo	Colegio NSE Medio Bajo 4,125	0,589	Hay diferencia a favor del colegio de NSE Medio Bajo
		Colegio N.S.E Bajo 3,333		

Se logra determinar a través de los resultados que el colegio de NSE Medio Bajo obtiene mejor resultados en la prueba de desarrollo de refranes que los y las escolares de 4° año del colegio de NSE bajo de Los Ángeles.

Tabla N° 36 comparación de prueba de desarrollo de refranes colegio de NSE Medio Bajo y urbanos de NSE Medio de Los Ángeles, en 4° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
11 b	Hay diferencia entre los y las escolares de 4° año de NSE Medio Bajo con los y las escolares de NSE medio	Colegio NSE Medio Bajo 4,125	0,874	Hay diferencia a favor del colegio de NSE medio de Los Ángeles.
		Colegio N.S.E medio 4,458		

Se logra determinar a través de los resultados que el colegio de NSE Medio obtiene mejor resultados en la prueba de desarrollo de refranes que los y las escolares de 4° año del colegio de NSE Medio Bajo.

Tabla N° 37 comparación de prueba de desarrollo de refranes colegio de NSE Medio Bajo y urbanos de NSE alto de Los Ángeles, en 4° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
11 c	Existe diferencia entre los y las escolares de 4° año de NSE Medio Bajo con los y las escolares de NSE alto	Colegio NSE Medio Bajo 4,125	0,006	Se observa que la diferencia es a favor del colegio de NSE alto de Los Ángeles.
		Colegio N.S.E Alto 7,273		

Se logra determinar a través de los resultados que el colegio de NSE Alto obtiene mejor resultados en la prueba de desarrollo de refranes que los y las escolares de 4° año del colegio de NSE Medio Bajo.

Tabla N° 38 comparación de prueba de desarrollo de refranes colegio de NSE Medio Bajo y urbanos de NSE bajo de Los Ángeles, en 7° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
11 d	Hay diferencia entre los y las escolares de 7° año de NSE Medio Bajo con los y las escolares de NSE bajo	Colegio NSE Medio Bajo 10,538	0,000	Se observa que la diferencia es a favor del colegio de NSE Medio Bajo por sobre el colegio de NSE Bajo
		Colegio L.A N.S.E Bajo 4,455		

Se aprecia que los y las escolares de NSE Medio Bajo obtienen mejores resultados que los y las escolares de NSE bajo de la comuna de Los ángeles.

Tabla N° 39 comparación de prueba de desarrollo de refranes colegio de NSE Medio Bajo y urbanos de NSE medio de Los Ángeles, en 7° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
11 e	Existe diferencia entre los y las escolares de 7° año de Mulchén con los y las escolares de NSE medio	Colegio Mulchén 10,538	0,549	Se observa que existe una leve diferencia a favor del colegio de Mulchén.
		Colegio L.A N.S.E medio 9,444		

Se logra apreciar que existe una leve diferencia a favor de los y las escolares de la comuna de NSE Medio Bajo, por sobre los alumnos de NSE medio de la comuna de Los Ángeles.

Tabla N° 40 comparación de prueba de desarrollo de refranes colegio de Mulchén y urbanos de NSE alto de Los Ángeles, en 7° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
11 f	Hay diferencia entre los y las escolares de 7° año de NSE Medio Bajo con los y las escolares de NSE alto	Colegio NSE Medio Bajo	0,969	Hay diferencia a favor del colegio de NSE alto.
		10,538		
		Colegio N.S.E alto		
		10,675		

Podemos observar que la diferencia entre ambos colegios es mínima, que favorece al colegio de NSE alto de Los ángeles.

Tabla N° 41 comparación de prueba de comprensión de textos escrito entre el colegio de Mulchén y urbanos de NSE bajo de Los Ángeles, en 4° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
12 a	Hay diferencia entre los y las escolares de 4° año de NSE Medio Bajo con los y las escolares de NSE bajo	Colegio NSE Medio Bajo	0,0001	Hay diferencia a favor del colegio de NSE Medio Bajo, por sobre el colegio de NSE bajo de Los Ángeles
		5,857		
		Colegio N.S.E bajo		
		0,412		

Se logra determinar por los resultados que los y las escolares de la comuna de NSE Medio Bajo obtienen mejor resultado en la prueba de CTE que los y las escolares de la comuna de Los Ángeles de NSE bajo.

Tabla N° 42 comparación de prueba de comprensión de textos escrito entre el colegio de Mulchén y urbanos de NSE medio de Los Ángeles, en 4° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
12 b	Hay diferencia entre los y las escolares de 4° año de NSE Medio Bajo con los y las escolares de NSE medio	Colegio NSE Medio Bajo 5,857	0,0001	Se observa que existe una leve diferencia a favor del colegio de NSE Medio Bajo, por sobre el colegio de NSE medio de Los Ángeles
		Colegio N.S.E medio 4,657		

Se logra determinar por los resultados que los y las escolares de la comuna de NSE Medio Bajo obtienen mejor resultado en la prueba de CTE que los y las escolares de la comuna de Los Ángeles de NSE medio.

Tabla N° 43 comparación de prueba de comprensión de textos escrito entre el colegio de Mulchén y urbanos de NSE alto de Los Ángeles, en 4° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
12 c	Existe diferencia entre los y las escolares de 4° año de NSE Medio Bajo con los y las escolares de NSE alto	Colegio NSE Medio Bajo 5,857	0,293	Hay diferencia a favor del colegio de NSE Medio Bajo, por sobre el colegio de NSE alto de Los Ángeles
		Colegio N.S.E alto 4,737		

Se aprecia que en 4° los y las escolares de NSE Medio Bajo obtienen mejor resultado que los y las estudiantes del colegio de NSE alto de la comuna de Los Ángeles.

Tabla N° 44 comparación de prueba de comprensión de textos escrito entre el colegio de NSE Medio Bajo y urbanos de NSE bajo de Los Ángeles, en 7° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
12 d	Hay diferencia entre los y las escolares de 7° año de NSE Medio Bajo con los y las escolares de NSE bajo	Colegio NSE Medio Bajo 4,245	0,007	Se observa que existe una leve diferencia a favor del colegio de NSE Medio Bajo, por sobre el colegio de NSE bajo de Los Ángeles
		Colegio N.S.E bajo 0,612		

Se aprecia que existe una diferencia significativa entre los y las escolares de NSE Medio Bajo con las y los escolares de NSE bajo de la comuna de Los Ángeles.

Tabla N° 45 comparación de prueba de comprensión de textos escrito entre el colegio de NSE Medio Bajo y urbanos de NSE medio de Los Ángeles, en 7° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
12 e	Hay diferencia entre los y las escolares de 7° año de NSE Medio Bajo con los y las escolares de NSE medio	Colegio NSE Medio Bajo 4,245	0,592	Hay una leve diferencia a favor del colegio de NSE Medio Bajo , por sobre el colegio de NSE medio de Los Ángeles
		Colegio N.S.E medio 3,799		

Se aprecia una leve diferencia a favor de los y las escolares de la comuna de NSE Medio Bajo por sobre los y las escolares de NSE medio de la comuna de Los Ángeles

Tabla N° 46 comparación de prueba de comprensión de textos escrito entre el colegio de NSE Medio Bajo y urbanos de NSE alto de Los Ángeles, en 7° año.

N°	Hipótesis	Promedio	Probabilidad	Decisión
12 f	Hay diferencia entre los y las escolares de 7° año de NSE Medio Bajo con los y las escolares de NSE alto	Colegio NSE Medio Bajo 4,245	0,014	Hay una leve diferencia a favor del colegio de NSE Medio Bajo , por sobre el colegio de NSE alto de Los Ángeles
		Colegio N.S.E alto 6,005		

Se aprecia que existe una leve diferencia a favor de los y las escolares de NSE alto de la comuna de Los Ángeles por sobre los y las escolares de NSE Medio Bajo.



5.3 Conclusiones

Luego de los análisis estadísticos realizados, se puede concluir que:

COMPRESION DE REFRANES

- **Alternativa y desarrollo de refranes.**

1. La comprensión de refranes es menor en 4° que, en 7° año, pero en comprensión de textos escritos los y las estudiantes de 4° año superan a los de 7° año. Probablemente, el grupo de 7° año hizo menos esfuerzo por responder una prueba que no tendría recompensa alguna, mientras los de 4° son más proclives a colaborar.
2. Existe relación significativa entre la comprensión de refranes y el desarrollo de preguntas inferenciales en 4° y en 7° año.

COMPRESION DE TEXTOS ESCRITOS

-**Textos narrativos y liricos**

3. Tanto en 4° como en 7° año, hay escaso desarrollo de las comprensiones inferenciales global o local; así como de dominio de vocabulario a nivel comprensivo.
4. El texto escrito menos comprendido en los dos cursos es el lírico.
5. En cuanto a la diferencia entre los y las escolares en comprensión de texto escrito, no hay diferencia en 4° año, pero sí en 7°, favorable a las niñas.

6. Tanto en la comprensión de refranes como en la de textos escritos, los y las escolares de nivel medio alto superan a los grupos medios y bajos, especialmente en 4° año básico.
7. También se puede señalar que entre los y las alumnas de escuelas rurales también existen diferencias significativas en favor de los y las alumnas de colegios urbanos tanto en las pruebas de refranes como en las pruebas de CTE.

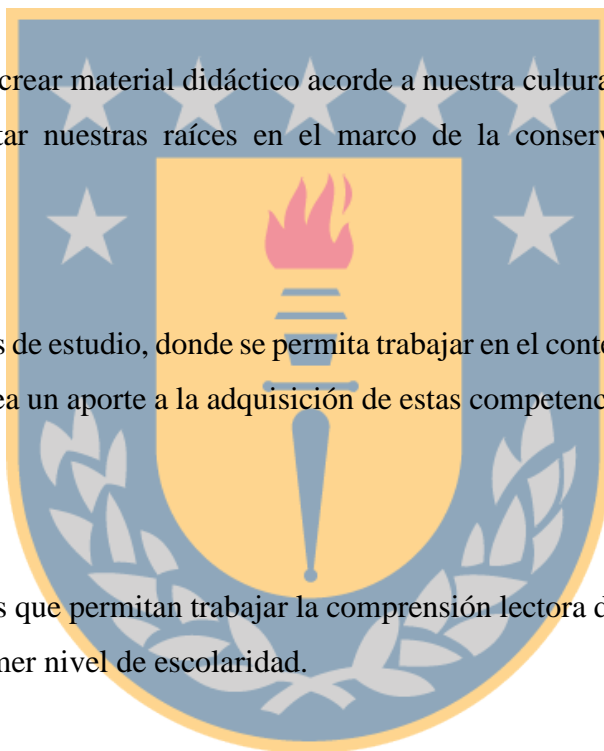
LOCALIDAD

-Entre la capital provincial Los Ángeles y Mulchén.

8. En comprensión de refranes, no hay diferencia entre la ciudad capital de provincia y la comuna que no lo es. La globalización afecta a todas las ciudades, especialmente las relaciones intergeneracionales.
9. En comprensión de textos literarios de tradición escrita, no hay diferencias entre el grupo de la ciudad capital de provincia y el grupo de la comuna más pequeña considerada en la investigación en 4° ni en 7° año. Quizás influya el hecho de que se está comparando un grupo de clase media media (LÁ) con un grupo de clase media baja.
10. Se observa una extranjerización del currículum chileno, lo que ha derivado en una pérdida de nuestra cultura desde las aulas, propiciada a su vez por el fenómeno de la globalización; producto de la descontextualización del currículum escolar, al no adaptarse al contexto social, conocimientos previos, el día a día y vivencias de los y las escolares.

5.4 Sugerencias

1. Es necesario mejorar la formación de los futuros docentes en el manejo y la didáctica de diversos tipos de textos, desde los de tradición oral a los escritos, a nivel inferencial.
2. Se recomienda a los docentes utilizar los refranes y otras formas simples de tradición oral, en un currículum contextualizado en la cultura de los y las escolares.
3. Buscar literatura o crear material didáctico acorde a nuestra cultura, realidad social y que permita rescatar nuestras raíces en el marco de la conservación de nuestra identidad
4. Elaborar programas de estudio, donde se permita trabajar en el contexto del estudiante y que su realidad sea un aporte a la adquisición de estas competencias y no un agente de segregación.
5. Elaborar estrategias que permitan trabajar la comprensión lectora de textos escritos u orales desde el primer nivel de escolaridad.



5.5 Limitaciones de la investigación

1. Imposible tomar prueba de 4° año en comprensión de textos escritos, ya que faltó compromiso del grupo, burocracia del colegio (se demoró en responder).
2. Falta de formación en estadística, ramo debe ser obligatorio en la formación docente.
3. No se enseña software.
4. En los años escolares básica, media y educación superior no se trabajan los refranes, que son una parte fundamental de la cultura de los pueblos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, T. (2014) La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de educación media. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/296846939_La_comprencion_de_refranes_por_estudiantes_venezolanos_de_educacion_media
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017) Resultados SIMCE. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/>
- Alarcón, G. & Choque, C. (2013). La técnica de los refranes en el desarrollo de la comprensión lectora en los niños y niñas de quinto grado. U. Nacional de Huancavelica, Perú.
- Amaya, M (2016). Comprensión lectora e interculturalidad: tensiones y desafíos del currículum nacional. Universidad Católica Silva Henríquez. En Ocampo, A. (2016) (Coord.) Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas. Desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad © Ediciones CELEI © Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile ISBN: 978-956-362-353-6 -CAPÍTULO III :89-119
- Amory, D. (2013). *Las principales Leyendas, Mitos, Historias y Cuentos de Chile*, Bélgica: Edgard Adriaens.
- Anscombe, J (1997). Reflexiones críticas sobre la naturaleza y el funcionamiento de las paremias. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Lengua/paremia/pdf/006/006_anscombe.pdf
- Balladares, E. (15 de abril 2011), La inferencia en niños y niñas preescolares; Maestra sin fronteras; <http://maestrasinfronteras.blogspot.com/2011/04/la-inferencia-en-ninos-y-ninas.html>

- Bühler, K. (1934). Teoría del lenguaje (Biblioteca Conocimiento del Hombre). Madrid, Revista de Occidente, 489 págs. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/08/TH_08_123_221_0.pdf
- Camba, M. (2012) Comprensión lectora. Formación docente idóneos. Recuperado de: https://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/comprension_lectora/#que-es-la-comprension-lectora.

- Campos D. (2014). Lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. (Tesis para optar al grado de magister en lingüística) Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

- Capel, H. (2016) *Pensar la ciudad en tiempos de crisis* (Colección espacios críticos, núm. 7). Icaria Edictoria, Barcelona.

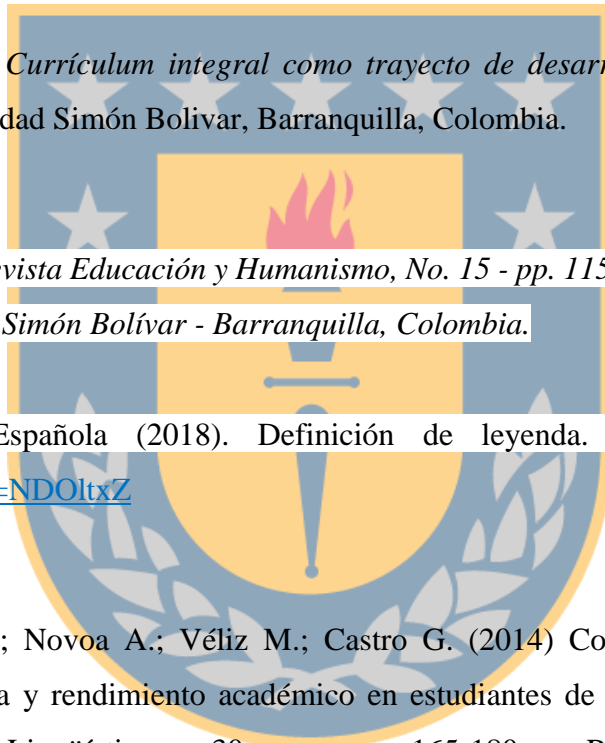
- CAPEL, Horacio. El modelo de la base económica urbana. *Revista de Geografía*, Universidad de Barcelona, vol. 3, núm. 1-2, 1968, pp. 5-39. <<http://www.raco.cat/index.php/Revista-Geografia/article/view/45629/56620>>.

- CAPEL, Horacio. La definición de lo urbano. *Estudios Geográficos*, vol. 36, núm. 138/139, 1975, pp. 265-302.

- CAPEL, Horacio. Las pequeñas ciudades en la urbanización generalizada y ante la crisis global. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM*, núm. 70, diciembre 2009 (Número especial dedicado al 70 aniversario de la revista), pp. 7-32.

- Contreras, E. (2017). Comprensión lectora de textos de diferente soporte en escolares de quinto año básico (tesis para optar al grado de Licenciada en Educación y al Título de Profesora de Educación General Básica especialista en Primer ciclo). Universidad de Concepción, Los ángeles.
- Crespo, N. (2006) *La comprensión oral de las frases hechas: un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje*. Revista de lingüística teórica y aplicada. (pág. 77-99)
- Crespo, N; Alfaro, P; Pérez, D. (2008) *¿Cómo comprenden los niños las locuciones? Posibles influencias de la transparencia y la familiaridad*. Revista Onomázien, número 17, pp 95 – 111
- Crespo, Nina, & Rojas Crespo, Daniela. (2010). *Clase social y desarrollo de la conciencia metapragmática de los niños*. Estudios filológicos, (46), 25-41
- Eagleton, T. (2001) *La idea de cultura una mirada política sobre los conflictos culturales*. Biblioteca del presente. Barcelona, México.
- Fernández P. (1997). Relación entre variables cuantitativas. Recuperado de: https://www.fisterra.com/mbe/investiga/var_cuantitativas/var_cuantitativas2.pdf
- General R. (2015). Definición de refrán. Concepto definición de. Recuperado de: <http://conceptodefinicion.de/refran/>
<https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132010000200002> <https://www.celei.cl/wp-content/uploads/2017/01/Educación-Lectora-Fácil-Lectura-y-Nuevas-Identidades-Educativas.pdf>
- Jolles, A. (1971) *Los refranes*, Santiago de Chile. Ed. Universitaria S.A.

- Larentes, S. (2018), Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México. Rev. iberoam. educ. super vol.9 no.24 México feb. 2018
- Ocampo, A. (2016), *Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad*. Ediciones CELEI. Centro de estudios latinoamericanos de educación inclusiva, Chile.
- Parodi, G. (2003). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, M. (2008), *Currículo integral como trayecto de desarrollo en Abraham Magenzo*. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
- Pérez. M (2008). *Revista Educación y Humanismo, No. 15 - pp. 115-125 - noviembre, 2008 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia.*
- Real Academia Española (2018). Definición de leyenda. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=ND0ltxZ>
- Riffo B.; Reyes F.; Novoa A.; Véliz M.; Castro G. (2014) Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística* 30, pp. 165-180. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n30/art09.pdf>
- Sampieri, R. (2006) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. Cuarta edición. p.3-26.



- Sevilla Muñoz, Julia e Sevilla Muñoz, Manuel. (2000). Fuentes paremiológicas francesas y españolas en la segunda mitad del Siglo XIX. *Estudios de Literatura Oral*, 6, pp. 171-189.
- Significados (2016). Significado de refranes. Recuperado de: <https://www.significados.com/refranes/>
- Significados, S. (2013) Recuperado de: <https://www.significados.com/globalizacion/>
- Silva, M. (2014), *El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica necesidad de un enfoque en la comprensión innovación educativa*. Vol. 14, núm. 64, enero-abril, 2014, pp. 47-55. Instituto Politécnico Nacional. Distrito federal, México.
- Strasser, K. (2013). Las “otras” habilidades que explican la comprensión lectora. Coloquio MIDE UC: Las “otras” habilidades que explican la comprensión lectora. Santiago, martes, agosto 6, 2013.
- Tipos de leyenda (2015). Características de la leyenda. Recuperado de: <http://caracteristicas.org/leyenda/>
- Van Dijk, T (2016). *Discurso y conocimiento: una aproximación sociológica*. Barcelona: Ed. Gedise. Recuperado de: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/48604/51148>
- Véliz M., Riffo B. (1992) Hacia un perfil de la competencia lectora. *Revista lingüística teórica y aplicación*. 30, pp. 273- 290. Chile, Concepción.
- Véliz M., Riffo B. (1993) Comprensión textual: criterios para su evaluación. *Revista lingüística teórica y aplicación*. 31, pp. 163- 190. Chile, Concepción.
- Vergara, D; Strasser, K; Del Río, F (2016) *Más que palabras por minuto: las otras habilidades que afectan la comprensión en 1° básico*. *Revista calidad en la educación* N° 44, pp 46 – 67.



ANEXO A: Test de Comprensión de Refranes (Adrián, 2015) NO SE CONSIDERÓ

Nombre del estudiante _____
Edad: _____ Sexo: _____ Colegio _____ Curso _____

Estimada (o) estudiante:

La actividad que tienes a continuación no es un examen ni otro tipo de evaluación. De modo que puedes responder con absoluta sinceridad y escoger las opciones que te parezcan más adecuadas. Primero debes leer cada refrán y luego marcar la alternativa de respuesta más adecuada. Muchas gracias por tu ayuda.

En tu opinión ¿qué significan estas expresiones? Marca con una X

1. **Más sabe el diablo por viejo que por diablo.**
 - Mientras más viejo, el diablo es más dañino.
 - La experiencia otorga la sabiduría, no los estudios recién realizados.
 - El diablo es sabio porque es viejo, no porque es diablo.
2. **Después de la tormenta, siempre viene la calma.**
 - Cuando termina la lluvia, sale el sol y se reorganizan, limpian y secan las cosas.
 - Las tempestades no son eternas.
 - Los problemas, por más difíciles que sean, en algún momento terminan.
3. **Cuando el gato está ausente, los ratones hacen fiesta.**
 - El jefe es quien pone el orden en la oficina.
 - Cuando el jefe no está, los empleados no trabajan.
 - Los gatos son los que espantan a los ratones.
4. **El que no llora, no mama.**
 - Si el pequeño no llora, la mamá no le da de comer.
 - Cuando el niño llora, la mamá sabe que tiene hambre.
 - Quien insiste, obtiene lo que desea.
5. **Si del cielo te caen limones, aprende a hacer limonada.**
 - La gente debe conformarse con lo que la vida le ofrece.
 - Hay que adaptarse a las circunstancias y sacar lo mejor de ellas.
 - Para hacer limonada, hay que tener los limones.
6. **Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.**
 - Si te acercas a un árbol frondoso, te protegerá su sombra.
 - Si te acercas a una persona exitosa, su éxito te alcanzará a ti también.
 - Acercarse a una persona importante, trae ganancias.

ANEXO B: Evaluación de Comprensión de refranes

Evaluación comprensión de refranes

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Puntaje total: _____ Puntaje obtenido: _____

I Primera Parte: Desarrollo

INSTRUCCIONES: Di con tus palabras, qué quiere decir cada uno de estos refranes:

1. En la puerta del horno, se quema el pan.

2. Al que al cielo escupe, en la cara le cae.

3. Dime con quién andas, y te diré quién eres.

4. Al mal tiempo, buena cara.

5. A palabras necias, oídos sordos.

6. Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.

7. Árbol que nace torcido, nunca su rama endereza.

8. Con la vara que mides, serás medido.

9. De tal palo, tal astilla.

10. La dicha de la fea, la hermosa la desea.

11. Es de bien nacido, ser bien agradecido.



ANEXO C: Evaluación de Comprensión de textos escritos 4° básico

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA CUARTO BÁSICO

Nombre: _____

Curso: _____ Fecha _____ Puntaje: _____

Instrucciones:

Esta prueba tiene 2 partes. Cada parte tiene un texto que debes leer para comprender y contestar las preguntas que a continuación se presentan:

Texto 1

Aquel día de julio subí a la **cima** de la montaña y vi que el tiempo era perfecto. No había ni un alma en los alrededores. Me instalé en el planeador esperando la corriente de aire que me había de elevar. Cuando la sentí llegar, di unos pasos, me lancé al vacío y el aire caliente me elevó a gran altura. Súbitamente, cambió el viento y empecé a caer a gran velocidad.

Entonces, a mi lado, vi un halcón de cola roja que luchaba contra el viento igual que yo. Miré hacia abajo y vi las rocas cada vez más cerca. Volví la vista hacia el ave. De pronto, se ladeó y voló a favor del viento. Yo sabía que en esos casos había de volar contra el viento, mi compañero de vuelo se había vuelto loco.

En mi desesperación, decidí seguir al ave. Solo treinta metros me separaban del suelo. En eso, el halcón ganó altura y yo noté que mi caída se detenía. Lentamente, mi planeador comenzó a elevarse. Al aterrizar, me senté en el pasto y me puse a pensar cuán cerca había estado de la muerte. Me maravillaba, recordando cómo esa hermosa criatura, dejándose llevar por el viento, había salvado mi vida.

Preguntas:

1. Elabora el resumen del texto en 80 palabras como máximo.

2. Explique por qué el narrador afirma "Esa hermosa criatura había salvado mi vida"

3. Según el texto, ¿Qué es la cima de la montaña?

4. ¿Cómo se salvó el narrador? Global

5. ¿Qué título le pondrías al texto? Global



Texto 2

¡Alto pinar!
Cuatro palomas por el aire van.

Cuatro palomas
vuelan y tornan.
Llevan heridas
sus cuatro sombras.

¡Bajo pinar!
Cuatro palomas en la tierra están.

Federico García Lorca.

Preguntas:

6. ¿Qué expresa el poema?

7. ¿Por qué se dice "llevan heridas sus cuatro sombras"?

8. El poema tiene tres estrofas. ¿Que se expresa en cada una? local

9. ¿Qué diferencias hay entre la primera y la última estrofa? local

10. ¿Qué simbolizan o representan las palomas en este texto? Fundamente

ANEXO D: Evaluación de Comprensión de textos escritos 7° básico

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

ESTUDIANTE _____ 7° COLEGIO _____

En esta prueba, debes leer dos textos y luego contesta las preguntas en el espacio correspondiente.

PRIMERA PARTE

TEXTO 1 Autor: Jorge Luis Borges, argentino

1. En Junín o en Tapalqué refieren la historia. Un chico desapareció después de un malón; se dijo que lo habían robado los indios. Sus padres lo buscaron inútilmente; al cabo de los años, un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo. Dieron al fin con él (la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé) y creyeron reconocerlo.
2. El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal, pero se dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa. Ahí se detuvo, tal vez porque los otros se detuvieron. Miró la puerta, como sin entenderla. De pronto bajó la cabeza, gritó, atravesó corriendo el zaguán y los dos largos patios y se metió a la cocina. Sin vacilar, hundió el brazo en la ennegrecida campana y sacó el cuchillito de mango de asta que había escondido ahí, cuando chico. Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron, porque habían encontrado al hijo.
3. Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día buscó su desierto. Yo querría saber qué sintió en aquel instante de vértigo, en que el pasado y el presente se confundieron; yo querría saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, a los padres y la casa.

1. Lea nuevamente para descubrir la idea principal de cada párrafo y anote cada idea.

Párrafo 1 _____

Párrafo 2 _____

Párrafo 3 _____

2. En el texto, ¿a qué se refiere cada una de las sgtes. expresiones?

1. Malón: _____

2. Vida bárbara: _____

3. Sin vacilar: _____

4. Buscó su desierto: _____

5. mango de asta: _____

3. ¿Qué significan estas expresiones en el texto:

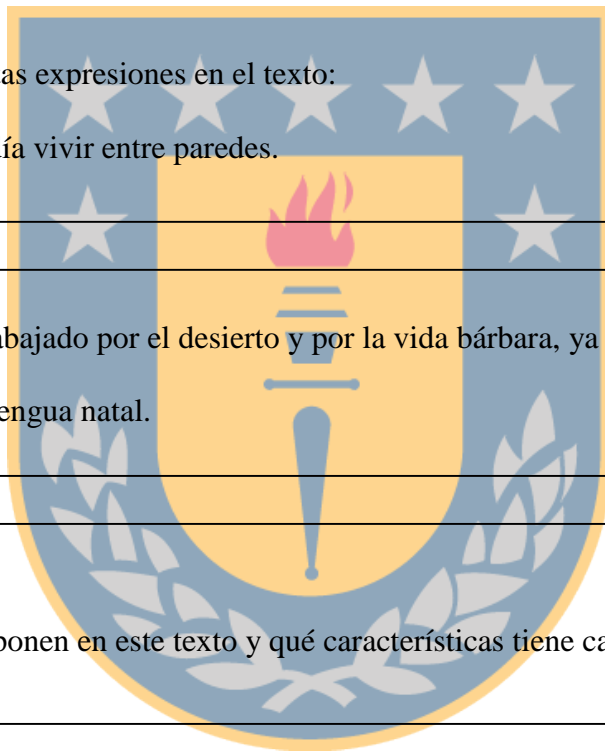
3.1. El indio no podía vivir entre paredes.

3.2. El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal.

4. ¿Qué mundos se oponen en este texto y qué características tiene cada mundo?

5. ¿Qué título le pondrías al texto? ¿Por qué?

6. ¿Cuál es el propósito del texto?



SEGUNDA PARTE: Ahora lea el texto siguiente, para responder las preguntas 7, 8, 9,10

TEXTO 2.

1. Muy cerca de mi ocaso, yo te bendigo, vida,
porque nunca me diste ni esperanza fallida,
ni trabajos injustos ni pena inmerecida;

2. porque veo al final de mi rudo camino
que yo fui el arquitecto de mi propio destino;

3. que si extraje las mieles o la hiel de las cosas,
fue porque en ellas puse hiel o mieles sabrosas:
cuando planté rosales, coseché siempre rosas.

4...Cierto, a mis lozanías va a seguir el invierno:
¡más, tú no me dijiste que mayo fuese eterno!

5. Hallé sin duda largas las noches de mis penas;
Mas no me prometiste tan sólo noches buenas;
y en cambio tuve algunas santamente serenas...

6. Amé, fui amado, el sol acarició mi faz.
¡Vida, nada me debes! ¡Vida, estamos en paz!

PREGUNTAS:

7. Lee bien e indica ¿Qué se expresa en este texto?

8. ¿qué significa en el texto 2 cada expresión:

8.1. ocaso_____

8.2. lozanías_____

8.3. estamos en paz_____

8.4. rudo camino_____

9. ¿Qué expresa cada enunciado en este texto?

9.1. Yo fui el arquitecto de mi propio destino

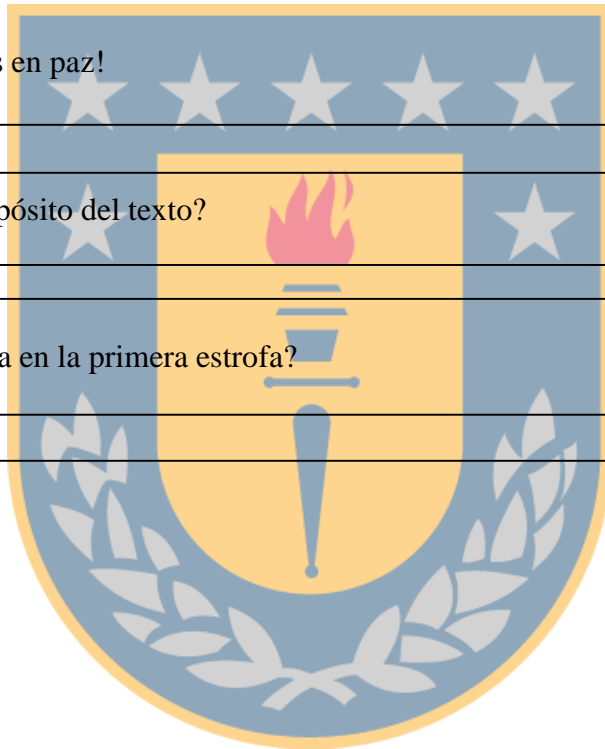
9.2. a mis lozanías va a seguir el invierno:
¡mas tú no me dijiste que mayo fuese eterno!

9.3. si extraje las mieles o la hiel de las cosas,
fue porque en ellas puse hiel o mieles sabrosas:
cuando planté rosales, coseché siempre rosas.

9.4. ¡Vida, estamos en paz!

10. ¿Cuál es el propósito del texto?

11. ¿Qué se expresa en la primera estrofa?



Estadísticos descriptivos comprensión de textos escritos cuarto básico:

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Comprensión de textos escritos N4	116	0	116	0,000	10,000	4,319	2,610
Comprensión de textos escritos L4	116	0	116	0,000	8,000	0,836	1,383

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral:

U	12055,500
U (estandarizado)	10,644
Valore esperado	6728,000
Varianza (U)	250483,420
valor-p (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05
El valor-p exacto no ha podido calcularse. Se ha utilizado una aproximación para calcular el valor-p.	

Interpretación de la prueba:

H0: La diferencia de posición entre las muestras es igual a 0.

Ha: La diferencia de posición entre las muestras es diferente de 0.

Puesto que el valor-p computado es menor que el nivel de significación $\alpha=0,05$, se debe rechazar la hipótesis nula H0, y aceptar la hipótesis alternativa Ha.

El riesgo de rechazar la hipótesis nula H0 cuando es verdadera es inferior al 0,01%.

Estadísticos descriptivos de séptimo año basuco todos los establecimientos:

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Comprensión de textos escritos textos narrativo 7°	106	0	106	0,000	13,000	3,524	2,232
Comprensión de textos escritos textos lírico 7	106	0	106	0,000	4,500	0,708	1,104

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral:

U	10148,500
U (estandarizado)	10,204
Valore esperado	5618,000
Varianza (U)	197070,201
valor-p (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05
El valor-p exacto no ha podido calcularse. Se ha utilizado una aproximación para calcular el valor-p.	

Interpretación de la prueba:

H0: La diferencia de posición entre las muestras es igual a 0.

Ha: La diferencia de posición entre las muestras es diferente de 0.

Puesto que el valor-p computado es menor que el nivel de significación $\alpha=0,05$, se debe rechazar la hipótesis nula H0, y aceptar la hipótesis alternativa Ha.

El riesgo de rechazar la hipótesis nula H0 cuando es verdadera es inferior al 0,01%.

Estadísticos descriptivos (Datos cuantitativos) comprensión de textos 4° básico

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Comprensión de textos escritos texto narrativo 4°	116	0	116	0,000	10,000	4,319	2,610
Comprensión de textos escritos texto lírico 4°	116	0	116	0,000	8,000	0,836	1,383

Matriz de correlaciones (Spearman):

Variables	CTN 4	CTL 4
Comprensión de textos escritos texto narrativo 4°	1	-0,011
Comprensión de textos escritos texto lírico 4°	-0,011	1

Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación alfa=0,05

valores-p (Spearman):

Variables	CTN 4	CTL 4
CTN 4	0	0,906
CTL 4	0,906	0

Coefficientes de determinación (Spearman):

Variables	CTN 4	CTL 4
CTN 4	1	0,000
CTL 4	0,000	1

Estadísticos descriptivos (Datos cuantitativos) comprensión de textos escritos

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Texto narrativo	106	0	106	0,000	13,000	3,524	2,232
Texto lírico	106	0	106	0,000	4,500	0,708	1,104

Matriz de correlaciones (Spearman):

Variables	TN	TL
Texto narrativo	1	0,301
Texto lírico	0,301	1

Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación alfa=0,05

valores-p (Spearman):

Variables	TN	TL
Texto narrativo	0	0,002
Texto lírico	0,002	0

Coefficientes de determinación (Spearman):

Variables	TN	TL
Texto narrativo	1	0,091
Texto lírico	0,091	1

Estadísticos descriptivos normalidad comprensión de textos 4°

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Comprensión de texto narrativo 4°	116	0	116	0,000	10,000	4,319	2,610

Prueba de Shapiro-Wilk (CTN 4):

W	0,950
valor-p (bilateral)	0,000
alfa	0,05

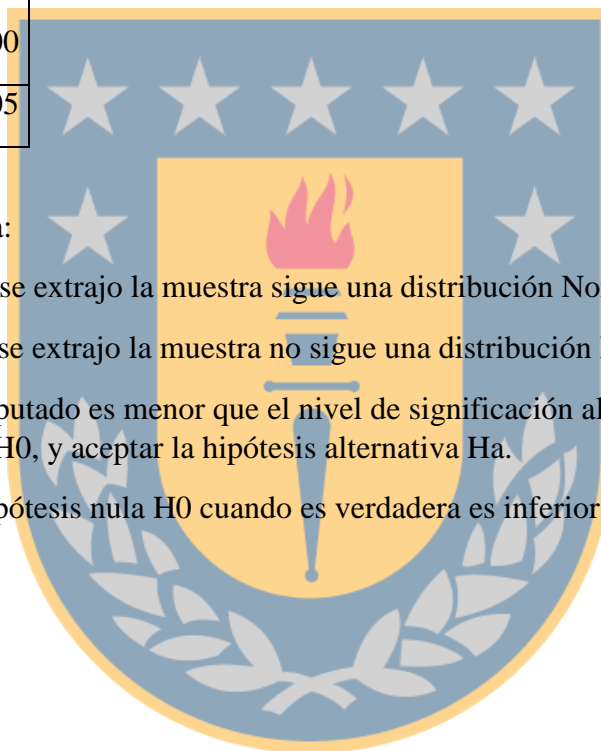
Interpretación de la prueba:

H0: La variable de la cual se extrajo la muestra sigue una distribución Normal.

Ha: La variable de la cual se extrajo la muestra no sigue una distribución Normal.

Puesto que el valor-p computado es menor que el nivel de significación $\alpha=0,05$, se debe rechazar la hipótesis nula H0, y aceptar la hipótesis alternativa Ha.

El riesgo de rechazar la hipótesis nula H0 cuando es verdadera es inferior al 0,05%.



Estadísticos descriptivos normalidad de 7° año básico texto lírico:

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Texto lírico 7°	106	0	106	0,000	4,500	0,708	1,104

Prueba de Shapiro-Wilk (TL):

W	0,671
valor-p (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

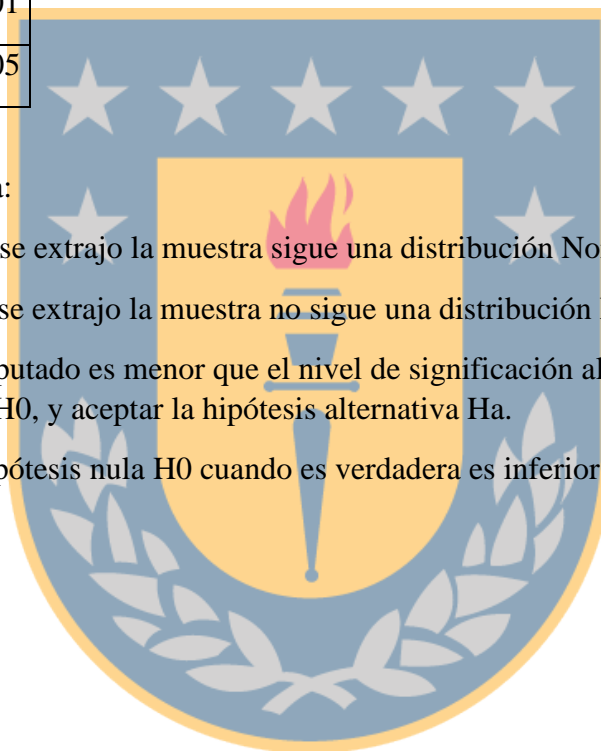
Interpretación de la prueba:

H0: La variable de la cual se extrajo la muestra sigue una distribución Normal.

Ha: La variable de la cual se extrajo la muestra no sigue una distribución Normal.

Puesto que el valor-p computado es menor que el nivel de significación $\alpha=0,05$, se debe rechazar la hipótesis nula H0, y aceptar la hipótesis alternativa Ha.

El riesgo de rechazar la hipótesis nula H0 cuando es verdadera es inferior al 0,01%.



Estadísticos descriptivos normalidad de 7° año básico texto narrativo:

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Texto narrativo 7°	106	0	106	0,000	13,000	3,524	2,232

Prueba de Shapiro-Wilk (TN):

W	0,912
valor-p (bilateral)	< 0,0001
alfa	0,05

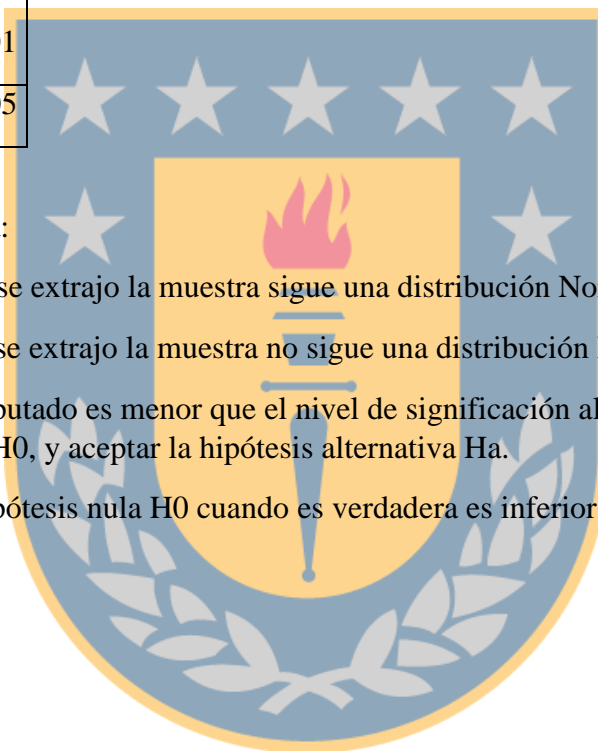
Interpretación de la prueba:

H0: La variable de la cual se extrajo la muestra sigue una distribución Normal.

Ha: La variable de la cual se extrajo la muestra no sigue una distribución Normal.

Puesto que el valor-p computado es menor que el nivel de significación $\alpha=0,05$, se debe rechazar la hipótesis nula H0, y aceptar la hipótesis alternativa Ha.

El riesgo de rechazar la hipótesis nula H0 cuando es verdadera es inferior al 0,01%.



Estadísticos descriptivos comprensión de textos lírico 4°

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
Comprensión de texto lírico 4°	116	0	116	0,000	10,000	4,319	2,610

Prueba de Shapiro-Wilk (CTL 4):

W	0,950
valor-p (bilateral)	0,000
alfa	0,05

Interpretación de la prueba:

H0: La variable de la cual se extrajo la muestra sigue una distribución Normal.

Ha: La variable de la cual se extrajo la muestra no sigue una distribución Normal.

Puesto que el valor-p computado es menor que el nivel de significación $\alpha=0,05$, se debe rechazar la hipótesis nula H0, y aceptar la hipótesis alternativa Ha.

El riesgo de rechazar la hipótesis nula H0 cuando es verdadera es inferior al 0,03%.

