

**COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y ADQUISICIÓN
DE VOCABULARIO DESDE LOS FONDOS DE
CONOCIMIENTO EN ESCOLARES RURALES. ESTUDIO
DE CASO**

**Seminario de Título para optar al grado de Licenciado en Educación y al título
Profesional de Profesor Educación General Básica m. Lenguaje y Cs. Sociales**



Seminarista

Sr. Mauricio Andrés Fernández Jara

Profesora Guía: Sra. Irma Elena Lagos Herrera, Magíster en Educación, m.
Currículum

Los Ángeles, agosto, 2017

Comisión Evaluadora

Sr. Rubén Darío Abello Riquelme, Psicólogo, Mag. en Psicología Educativa,

Dr. en Psicología © Universidad de Barcelona, España

Sra. Paula Carolina Urzúa Carmona, Mag. en Lingüística, Universidad de
Concepción, Dr. en Lingüística © Universidad de Concepción, Chile

Sra. Irma Elena Lagos Herrera, Mag. en Educación, Dr. en Educación (e),
Universidad de Concepción, Chile

Exposición oral del Seminario realizada el día 16 de Agosto, 2017: 15 horas

En la Sala Juan Contreras Gómez

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mis profesores, en especial a mi docente guía por su consejo y apoyo; por alentarme a terminar este proceso.

Gracias a mi familia que estuvo ahí para apoyarme y a mis amigos cercanos que me animaron a continuar.

Por último, debo dar gracias a la escuela que me acogió para realizar esta investigación. Sin su ayuda este trabajo habría resultado más complejo y laborioso.



Dedicatoria

Para mi madre, Beatríz, quien siempre me escuchó y ayudó. Gracias por confiar en mí y alentarme para superarme día a día.

A mis cercanos, amigos y familia. Sin sus consejos y compañía, este proceso no habría sido el mismo.

Para ti Ángela; gracias por tu bondad, cariño y apoyo. Gracias por estar ahí, aun cuando veía todo gris y perdido.



ÍNDICE

Resumen.....	5
Abstract.....	6
introduccion.....	7
<u>CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	8
<u>1.1 Preguntas de investigación</u>	9
<u>1.2. Objetivo general</u>	9
<u>1.3. Objetivos específicos</u>	9
<u>1.4 Hipótesis de trabajo</u>	10
<u>CAPITULO II: MARCO DE ANTECEDENTES</u>	11
<u>2.1. Fondos de Conocimiento e Identidad</u>	11
<u>2.1.1. Tipos de Fondos de Conocimiento e Identidad</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>2.2. Identidad cultural rural desde la escuela y la cultura rural</u>	14
<u>2.3. Literatura como medio de construcción de identidad</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>2.4. Comprensión lectora</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>2.5. Vocabulario y Léxico</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>2.5.1. Amplitud y profundidad léxica</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>2.6. Motivación por leer</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>3.1. Tipo de investigación</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>3.2. Diseño Metodológico</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>3.3. Población y Muestra</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>3.3.1 Muestra</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>3.3.2 Descripción de la Muestra</u>	30
<u>3.4 Variables de estudio en la presente investigación y su definición operacional</u>	31
<u>3.4.1 Variable Independiente</u>	31
<u>3.4.2. Variables dependientes</u>	31
<u>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y VERIFICACION DE HIPOTESIS</u>	38
<u>4.1 Procedimiento para el análisis de datos</u>	38
<u>4.1.1. Análisis de datos en la Comprensión de Lectura</u>	38
<u>4.1.2 Análisis de Datos del Vocabulario</u>	39
<u>4.1.3 Análisis de datos de los Fondos de Conocimiento</u>	¡Error! Marcador no definido.

<u>4.2 Verificación de la Normalidad de la Muestra</u>	40
<u>4.3 Verificación de las Hipótesis</u>	40
<u>4.3.1 Verificación de Hipótesis 1</u>	41
<u>4.3.2 Verificación de Hipótesis 2</u>	41
<u>4.3.3. Verificación de Hipótesis 3</u>	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO V: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES ¡Error! Marcador no definido.	
<u>5.1. Resultados de las comparaciones entre pretest y postest en comprensión lectora y vocabulario</u>	48
<u>5.1.2. En Comprensión de Lectura</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>5.1.3 En Comprensión del Nivel Inferencial Global Implícita</u> ;	¡Error! Marcador no definido.
<u>5.1.4. En Comprensión del Nivel Inferencial Local Implícita</u> ;	¡Error! Marcador no definido.
<u>5.1.5. En Comprensión del Nivel Inferencial Comprensión Implícita</u> ;	¡Error! Marcador no definido.
<u>5.1.6. En Comprensión del Nivel Global</u>	50
<u>5.1.7 En Comprensión del Nivel Explícito Global Explícito</u>	50
<u>5.1.8 Comprensión de Vocabulario</u>	50
<u>5.1.9. Relación entre los Fondos de Conocimiento y la Comprensión de Lectura y Vocabulario</u>	51
<u>5.2 Discusión de resultados</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>5.3 Conclusiones</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>5.4 Limitaciones</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>Referencias Bibliográficas</u>	¡Error! Marcador no definido.
<u>ANEXOS</u>	¡Error! Marcador no definido.

Resumen

En el presente proyecto se buscó enriquecer el vocabulario y la comprensión de textos desde los fondos de conocimiento, de acuerdo al contexto cultural del estudiantado de una escuela rural de la provincia del Biobío. Se usó un diseño pre-experimental de pre-test, intervención didáctica y post-test, sobre una muestra intencionada de nueve escolares de 3° año básico a los que se les evaluó fondos de conocimiento, vocabulario y comprensión de textos. Luego de la intervención didáctica de 16 sesiones, durante cuatro meses, se les aplicaron los post-test. Para el análisis estadístico se compararon los puntajes de pre-test y post-test con la prueba t de Student. Para determinar relación entre variables, se utilizó la prueba chi-cuadrado y el coeficiente de correlación de Pearson entre comprensión lectora y fondos de conocimiento.

Durante la innovación didáctica, se privilegió la construcción de habilidades lingüísticas sobre la base de prácticas culturales comunes, como tradiciones, costumbres, formas de vida que se encuentran arraigadas dentro de su comunidad, a través de la ampliación de mundo.

El grupo logró incrementar su comprensión de lectura y vocabulario, pero mantiene las dificultades en procesamiento global e inferencias. Respecto a los fondos de conocimiento, se observó que no existía una correlación directa entre la comprensión de lectura y estos, es decir, para este caso fueron variables totalmente independientes una de otra. Dado que la muestra es muy reducida, sería necesario investigar el tema sobre una muestra más amplia.

Palabras claves

Fondos de conocimiento, vocabulario, comprensión de textos.

Abstract

In this project we sought to enrich the vocabulary and comprehension of texts from the knowledge funds, according to the cultural context of the students of a rural school in the province of Biobío. We used a pre-experimental design of pre-test, didactic intervention and post-test, on an intentional sample of nine schoolchildren of 3^o basic year to which they were evaluated funds of knowledge, vocabulary and comprehension of texts. After the didactic intervention of 16 sessions, for four months, the post-tests were applied. For the statistical analysis, the pre-test and post-test scores were compared with the Student's T-Test. To determine relationship between variables, the chi-square test and Pearson's correlation coefficient between reading comprehension and knowledge funds were used.

During didactic innovation, the construction of linguistic skills was privileged on the basis of common cultural practices, such as traditions, customs, life forms that are rooted within their community, through the expansion of World.

The group was able to increase its reading comprehension and vocabulary, but it maintains the difficulties in global processing and inferences. With regard to knowledge funds, it was observed that there was no direct correlation between reading comprehension and these, that is, in this case were totally independent variables one from another. Since the sample is very small, it would be necessary to investigate the topic on a wider sample.

Key words:

Knowledge funds, vocabulary, comprehension of texts.

Introducción

Esta investigación de carácter cuanti-cualitativa, tiene como foco determinar el nivel de comprensión de lectura y el vocabulario mediante los fondos de conocimiento e identidad en escolares de entre 8 y 9 años de una escuela rural ubicada en la provincia del Biobío, cercana a la comuna de Los Ángeles y que posee un alto nivel de vulnerabilidad. Los sujetos de este estudio de caso son 5 niños y 4 niñas que cursan 3° año básico, todos provenientes del sector rural Chacayal Sur.

Este informe consta de cinco capítulos. La primera parte, versa acerca del planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, las preguntas e hipótesis; La segunda parte se compone por el marco teórico o de antecedentes; El tercer capítulo describe el diseño metodológico de la investigación. En la cuarta parte se exponen los análisis de datos y la verificación de las hipótesis de investigación. El capítulo quinto presenta los resultados, las discusiones, conclusiones de la investigación y las sugerencias. Finalmente se incluyen la bibliografía y los anexos correspondientes.

Las limitaciones de esta investigación radican en la reducida muestra de sujetos de estudio y la poca cantidad de días a la semana que el investigador podía visitar el centro educativo para realizar las intervenciones.



CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema de esta investigación surge del análisis de las lecturas recomendadas en los programas y bases curriculares del subsector Lenguaje y Comunicación y el Plan Lector Nacional 2015-2020 (plan nacional lectura, 2015-2020. pdf), para los y las escolares en Chile, que no incluye textos pertinentes a la cultura local de los y las estudiantes, especialmente de aquellos que viven en zonas rurales, lo que podría afectar de forma negativa su identidad como miembros de una comunidad rural. En este sentido, se relegan los textos nacionales por otros pertenecientes a la literatura universal que, en muchos aspectos, carecen de relación con la cultura propia, local y rural del país.

Se estima pertinente enseñar a los y las estudiantes acerca de las raíces culturales de las cuales ellos son parte, como el mestizaje, las raíces indígenas, rurales, que constituye, en parte su identidad.

En este sentido, se busca, por un lado, que los docentes posean una mayor preparación en el área de Lenguaje y Comunicación, para manejar contenidos que tengan relación directa con la cultura e idiosincrasia de sus estudiantes, y, por otro lado, no limitar a los y las escolares respecto a la rica diversidad cultural a la cual pertenecen, más aun, en lugares rurales con una muy deficiente adecuación curricular.

Para superar el nivel discriminador de la sociedad chilena, se necesita educar en la inclusión de la diversidad cultural, social y étnica.

Por lo tanto, la inclusión de temáticas cercanas a su realidad, en base a literatura propia del país, rural e indígena, es una **necesidad** que ayuda a los y las escolares a conocer y ampliar su conocimiento de mundo.

Lo anterior hace referencia al ejercicio de construir y desarrollar los “fondos de conocimiento” (Guitart, 2012) concepto que básicamente consiste en incorporar los conocimientos específicos de un individuo que son aprendidos por medio del entorno que rodea a este, es decir, costumbres, tradiciones, conocimiento de mundo, practicas familiares,

entre otros, con el objeto de enseñar al estudiante no solo a aprender sobre y de su cultura, sino que también a aprehenderla, hacerla parte de sí, junto con sus experiencias de vida, el conocimiento de su entorno; su lugar de origen, fortaleciendo a la vez, su autoestima y un sentido de pertenencia tanto propio como colectivo, y en definitiva, convertir lo antes mencionado en “aprendizajes significativos, motivando el aprendizaje colaborativo” (Ausubel, Novak y Hanesian, 2008, p.53) para, posteriormente, ampliar su conocimiento de mundo al introducir a autores y literatura extranjera, que muestre al alumnado la variedad multicultural de textos, costumbres y significados de otros lugares distintos al suyo.

1.1 Preguntas de investigación

- ¿Cómo incide la inclusión de los fondos de cultura y de identidad en desarrollo léxico y en la comprensión de textos en escolares rurales?
- ¿Qué relación existe entre fondos de conocimiento y comprensión de lectura?

1.2. Objetivo general

Analizar la incidencia de la implementación de los fondos de conocimiento y de identidad, para incrementar el vocabulario y la comprensión de textos con pertenencia cultural y universal ampliando su conocimiento de mundo.

1.3. Objetivos específicos

- Implementar estrategias de comprensión de lectura de textos literarios y no literarios, desde la cultura local hacia lo universal
- Desarrollar comprensión del vocabulario a través de los textos tratados.
- Identificar los FC como elementos culturales esenciales en la construcción de sentido y pertenencia a través de la inclusión de elementos de la cultura local rural en la comprensión de lectura.

1.4 Hipótesis de trabajo

Hip 1: Vocabulario

Si se consideran los Fondos de Conocimiento, podrá incrementarse de la comprensión del vocabulario de los textos de su cultura.

Hip. 2: Comprensión lectora

La inclusión de textos con pertinencia cultural permite a los y las escolares, una mayor comprensión al ser significativa para su desarrollo de identidad, permitiéndoles entender otros textos de distintas realidades y con temáticas universales.

Hip. 3: Relación entre Fondos de Conocimiento y Comprensión de Lectura

Si se consideran en la enseñanza los Fondos de Conocimiento rurales, podrá haber relaciones entre Fondos de Conocimiento y Comprensión Lectora.



CAPITULO II: MARCO DE ANTECEDENTES

Este capítulo se refiere al marco conceptual sobre los fondos de conocimiento e identidad, desde textos pertinentes de la cultura local y rural en la construcción social de la identidad cultural y su relación con la escuela y los procesos de comprensión y vocabulario de diversos tipos de textos.

2.1. Fondos de Conocimiento e Identidad

Los Fondos de conocimiento pueden definirse como los “cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar e individual” (Greenberg, 1989; Tapia, 1991; Vélez-Ibáñez, 1988 en Moll, Amanti, Neff, Gonzales, 1992, cit. en Guitart, 2012). En otras palabras, tradiciones, costumbres, formas de vida que se encuentran arraigadas dentro de una sociedad. En este sentido cabe destacar que dichas sociedades pueden estar o no supeditadas a otras más grandes, es decir, “sociedades dentro de sociedades” (Torres, 2006). En la realidad chilena, comúnmente se observa el caso de comunidades indígenas y específicamente en esta región, la realidad Mapuche-Pehuenche, además de ciertas zonas rurales.

Identidad es definida por diferentes autores, pero la gran mayoría confluye en la idea de que es un constructo tanto personal como social, que confiere a la persona o la comunidad un sentido de pertenencia al cual se sienten adscritos, es decir, parte de una realidad en común. En palabras de McAdams (1996):

“La identidad toma la forma de una historia, con escenas, ambientes, tramas, personajes, argumentos (...) las personas que viven en sociedades modernas empiezan a reconstruir el pasado, percibir el presente y anticipar el futuro a través de una historia identitaria” (McAdams, p. 187 en Guitart, 2012, p.3).

Dicho de otro modo, la identidad, en la medida en que se acerca a una forma particular de ver el mundo, compartir una cultura y un sentido común de ver la vida, remite a una condición social de la construcción de sentido de una realidad compartida, que es “mediada y distribuida culturalmente” (Guitart, 2010; Guitart y Bastiani, 2011 en Guitart, 2012, p.3). Lo anterior implica que el sentido de identidad proporciona un ordenamiento que

concretamente sitúa a los miembros de dicha identidad en una vía que “integra el pasado, percibe e interpreta el presente y anticipa el futuro con el objetivo de dar coherencia, unidad, sentido y propósito a nuestras vidas” (Bruner, 2003, p. 210 en Guitart, 2012, p. 3). Por las razones anteriormente expuestas, se cree que tanto la identidad como los fondos de conocimiento hacen posible la construcción de los saberes, conocimientos, habilidades de la pertinencia cultural, que involucra el aprendizaje de los y las estudiantes dentro de un contexto específico y familiar, bajo constructos sociales, que potencialmente podrían ser desarrollados dentro del aula de clases.

Para ello, se ha tomado en cuenta el uso de la teoría histórica-cultural de Lev Vygotsky (Moll, 1990, 2013, en Guitart y Xénia, 2013, p. 3) recogiendo lo que Poveda describe como “paradigma de las continuidades-discontinuidades familia-escuela” (Poveda, 2001, en Guitart, Xénia, 2013, p.3) este paradigma afirma que históricamente la familia y la escuela mantienen una desconexión entre sus miembros, más específicamente entre los educadores y los padres. Mientras que los primeros funcionan como comunicadores de los resultados y rendimiento de sus hijos, los segundos, solo reciben la información técnica acerca de ello. Prueba de esto son las reuniones de apoderados mensuales que por lo general (y en nuestro contexto) tratan solamente puntos específicos relacionados directamente, o con el rendimiento escolar o el comportamiento de los estudiantes, lo que deja poca cabida a los apoderados y profesores de establecer un *feedback* continuo que genere una confianza mutua entre ellos.

En este sentido una de las bases de los fondos de conocimiento e identidad, consiste en “que el docente visite los hogares de las familias para documentar los bancos de saberes, prácticas y habilidades que estas tienen” (Guitart, Xénia, 2013) de ese modo, es posible crear lazos de confianza entre los actores nombrados, con el objetivo de conectar directamente los saberes propios de los estudiantes heredados y/o desarrollados en el contexto familiar y cultural de donde provengan, con el currículo oficial que la escuela imparte y, que a su vez, involucren directamente a los padres en el aprendizaje de estos.

2.1.1. Tipos de Fondos de Conocimiento e Identidad

Pero, ¿Cómo se verifica la existencia de estos fondos de conocimiento? Y ¿Qué técnicas y estrategias se utilizan para ello? Para contestar a dichas interrogantes, es necesario especificar las estrategias metodológicas que se utilizan en el ámbito de detección de fondos de conocimiento e identidad.

En el marco del estudio de los fondos de conocimiento e identidad, podemos distinguir cinco tipos de fondos de conocimiento, los cuales corresponden a:

Tabla N°1 Tipos de Fondos de Conocimiento

TIPOS DE FONDOS DE CONOCIMIENTO	
1.- Fondos geográficos de identidad	Lugar de proveniencia, zona física en donde se desenvuelen los estudiantes y sus familias.
2.- Fondos sociales de identidad	Redes de socialización de los estudiantes, quienes sean significativos para ellos.
3.- Fondos culturales de identidad	Representados por elementos tales como tradiciones, que sean representativos para los escolares.
4.- Fondos institucionales de identidad	Pueden ser la familia, una iglesia o el lugar de trabajo de los padres de los escolares.
5.- Prácticas de identidad	Corresponden a las actividades que realizan los sujetos. Escuchar un determinado estilo de música, practicar algún deporte, etc.

Fuente: elaboración propia basado en la descripción de Guitart y Xénia, 2013.

El estudio de los fondos de conocimiento e identidad es eminentemente cualitativo, no obstante, se deben utilizar procesos cuantitativos a la hora de recabar las muestras. Guitart ha desarrollado una “multimetodología autobiográfica extendida” basada a su vez en la “multimetodología autobiográfica” de Bagnoli (Guitart, 2012, Bagnoli, 2004, en Guitart, Xénia, p.15, 2013) que reúne en cuatro dimensiones: “entrevistas en profundidad, el dibujo identitario revisado, la detección de artefactos-rutinas-formas de vida y la creación de mapas psicogeográficos” (Guitart, Xénia, 2013) dichas dimensiones contienen diferentes técnicas para extraer información de los fondos de conocimiento e identidad. Por un lado, las entrevistas en profundidad (Guitart, 2012) recaban información mediante preguntas orales y/o escritas, en las que el sujeto debe responder a cuestiones como su lugar de origen, familia,

gustos e intereses, tradiciones, entre otros. El dibujo identitario (Guitart, 2012) revisado reúne información mediante un dibujo en el que el sujeto se retrata a sí mismo, incluyendo elementos con los que este se identifique. La tercera dimensión (detección de artefactos-rutinas-formas de vida) engloba mediante un “diario personal semanal” (Guitart, 2012, en Guitart, Xénia, 2013) las acciones que realiza el sujeto y las personas con quienes se involucra. Por último, los mapas psicogeográficos recaban información mediante “mapas relacionales” (Bagnoli, 2009) en el que el sujeto dibuje en un papel, un círculo que incluya las cosas y personas de mayor relevancia para este, dejando fuera los elementos, personas o creencias que tengan una menor relevancia en su desarrollo personal.

En el contexto de esta investigación, se intentó recolectar y detectar los fondos e conocimiento e identidad mediante la entrevista en profundidad, instrumento que fue debidamente adaptado a la realidad y constitución de los escolares de la muestra. Si bien, no fue posible involucrar directamente a los padres y madres de los escolares de la muestra, se pudo constatar que indudablemente existían contrastes muy acentuados entre los contenidos curriculares que la escuela entregaba, en comparación con los saberes que los pequeños traían desde sus hogares y vida en comunidad. En otras palabras, el conocimiento que se recibe en la escuela es netamente formal y científico, mientras que las conceptualizaciones previas que poseían los y las escolares son de carácter espontáneo y familiar, que difícilmente podían enlazar con la escuela.

2.2. Identidad cultural rural desde la escuela y la cultura rural

Al referirse a la cultura rural nos focalizamos dentro de un contexto local, que indudablemente involucra los fondos de conocimientos y una identidad específica y, tal y como se ha mencionado en el apartado anterior, sus saberes serán específicos y concretos de acuerdo a la realidad en la que los sujetos se desenvuelvan. Siguiendo esta línea, el sentido que provee la población de un determinado lugar, en este caso, la ruralidad, conforma los saberes, conocimientos y formas de vida de dicho ambiente. Vale decir, esta identidad estará compuesta tanto por su contexto, la geografía del lugar, sus costumbres, tradiciones, formas de ver el mundo, las prácticas realizadas (Guitart, Xénia, 2013) y por extensión, su literatura, ya sea escrita u oral.

La identidad es lo que conforma aquel cuerpo de conocimientos que hace posible su distinción con otros contextos y formas de vida. Así tenemos, por un lado, una cultura dominante representada por la ciudad y por el otro, una cultura subyugada a esta, representada por ambiente rural, es decir, el campo. Pero ¿Qué significa ruralidad? Y por extensión ¿Qué implica ser rural?

Tratando de contestar a estas interrogantes, es importante señalar que, en Chile, desde tiempos coloniales, lo rural siempre ha estado ligado a los grandes latifundios que principalmente realizaban actividades económicas agropecuarias, con un alto porcentaje de gente campesina iletrada, que trabajaba los campos como medio de subsistencia. Aquella visión por mucho tiempo sustentó un nivel de precariedad, reflejado por la pobreza y desigualdad social frente a la población crecientemente urbana que gozaba de más beneficios tanto tecnológicos, así como de bienes y servicios y obviamente de educación. En este marco, existen muchas formas de representar el concepto de ruralidad, sin embargo y desde una perspectiva política/administrativa, es posible definir actualmente la ruralidad como un:

Territorio (relación de espacio-ambiente, sociedad y cultura y economía) estructurado en torno a procesos económicos de extracción natural, de producción directa de productos agro-pecuarios, mineros o pesqueros (...) que cuentan con población relativamente dispersa o agrupada en pequeñas villas de no más de 2.000 habitantes. (Williamson, 2003, p. 3)

Dado lo anterior, lo rural implica un conjunto de actividades que son propias de una zona determinada y con factores productivos claramente definidos y, que, en este caso, poseen una característica determinante en cuanto a la geografía, es decir, el campo. No obstante, considerar solo los factores productivos de extracción económica crea un sesgo separador, en la medida que excluye las relaciones sociales entre los habitantes de una comunidad, en otras palabras, no considera la cultura que se genera dentro del contexto campesino. Lo anterior, alude al hecho de que, a pesar de los avances en educación, aún existe una desigualdad arraigada en la creencia errónea de que la ciudad es sinónimo de progreso, tal como señala Gómez (2003), “el concepto de desarrollo, asociaba la noción de progreso con la dirección de transformaciones que iban de la agricultura a la industria (...) desde lo rural hacia lo urbano”, en desmedro de los ricos saberes y tradiciones culturales que

se desarrollan en áreas y contextos rurales apegados al contexto del campo. Por lo tanto, la ruralidad es considerada como un efecto “residual” de la transformación que conlleva el avance urbano, es decir, la cultura dominante.

La escuela rural chilena según datos del MINEDUC (2010) constituye un 45% solo en el área municipal, considerando educación básica y media, pero, si consideramos solo el sector de enseñanza básica este porcentaje asciende a por lo menos 61,8%. En efecto, en palabras de Leyton (2010) “la educación rural tiene una dimensión considerable dentro del sistema educacional chileno (...) que por su particularidad tiene que recibir un trato especial, por otro lado, jurídicamente no constituye una modalidad del sistema”. Estos datos reflejan el alto nivel discriminador y descontextualizado de la educación rural en Chile, es más, la escuela debiese ayudar a fomentar el uso de los saberes tradicionales en sectores con un alto índice de ruralidad, potenciándolos en vistas de mejorar la calidad del proceso enseñanza/aprendizaje de los escolares. A pesar de ello, la escuela chilena sigue los mismos patrones de conducta que el resto de las escuelas latinoamericanas, pues “se han caracterizado por ser rígidos, verticales, jerárquicos e impositivos (...) al estudiante no le quedan otras opciones que asumir la cultura de la escuela, mimetizarse o huir del sistema” (Esté, 1994, en Thomas, Hernández, 2001) asimismo el sistema educativo chileno se enfatiza fuertemente en la formación lógica-matemática y lingüística, “desconociendo la importancia de otras potencialidades que permitan desarrollar los aspectos emocionales, valóricos e inter-personales” (Thomas, Hernández, 2001) sumado a lo anterior, se ha tomado como válido el uso indiscriminado de las tecnologías de la información, ya que erróneamente se cree que al “bombardear” al estudiante con información extraída de la internet y los distintos medios de información actual, estaría mejorando su aprendizaje, siendo que en realidad, esto solo fomentaría una “mejoría” del rendimiento de acuerdo a lo que la estructura de la escuela espera de sus estudiantes, lo que a corto plazo crea en los niños y niñas confusiones y distorsiones de su propia realidad, e incomprensiones de las realidades externas a ellos.

Por el motivo anterior, es necesario que la escuela ayude a construir lo rural desde una perspectiva holística que comparta no solo el potenciamiento de las áreas lingüísticas y matemáticas, la geografía física del lugar, o los saberes de la cultura dominante, sino más

bien, involucrar las interacciones sociales de los actores que influyen dentro del contexto del campo, dando especial énfasis a los saberes tradicionales y familiares, sus costumbres, relatos orales, practicas comunes, entre otros, constituyendo de este modo un “mundo heterogéneo desde las perspectivas económicas, ambientales, sociales y culturales” (Williamson, 2003) que dejen en claro que su cosmovisión es tan y más importante que la especificidad de los contenidos estructurados y científicos que la formación formal impartida por la escuela y, dicho de otro modo, tratar de superar aquella rigidez fría y poco contextualizada que entrega la escuela.

Actualmente, existen algunos programas que tratan de mejorar la situación descrita con anterioridad, con el objetivo de acercar a los escolares su propia cultura. En este contexto, la Fundación de comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro (FUCOA) fundación privada sin fines de lucro dependiente del Ministerio de Agricultura realiza un concurso literario nacional, llamado “Historias de Nuestra Tierra”, que busca rescatar las historias, tradiciones, costumbres y leyendas del campo, que se editan en un libro con los ganadores de la categoría: “Me lo contó mi abuelito”, siendo distribuido a todos los colegios y escuelas del país, contando con un sitio en internet para descargar los escritos. Estas iniciativas están respaldadas por el Plan Nacional de Lectura. (Plan Nacional de Lectura, 2015, pdf)

Si bien, lo anterior constituye un avance en esta materia, aún persisten ciertas cuestiones, tales como la preponderancia de los resultados de los puntajes SIMCE y las excesivas horas destinadas a las asignaturas de lenguaje y matemáticas, que en términos prácticos dejan poco margen para desarrollar la creatividad y otras áreas del conocimiento que involucren la cultura propia de las sociedades rurales. No obstante, en el marco de este estudio, se tomó en cuenta la lectura su comprensión y el vocabulario en torno a los ya mencionados fondos de conocimiento e identidad, con el propósito de enlazarlos y evitar (de alguna manera) su invisibilización frente a la estructura eminentemente jerarquizada que entrega la escuela y el contexto urbano. Por lo tanto, es imperativo enseñar desde la cultura local de los y las estudiantes, haciendo necesario a la vez, que escuchen, lean, comprendan y creen relatos de su ambiente más cercano: familiar y cultural, para así incentivar la lectura

de otros textos más variados y ajenos a su realidad, con el objetivo de ampliar su conocimiento de mundo e intercambiar sus conocimientos con otras realidades y culturas.

2.3. Literatura como medio de construcción de identidad

Como ya se ha mencionado anteriormente, la identidad constituye un constructo socio-cultural que permite diferenciar a los sujetos de una comunidad, un país o una región, tanto ideológicamente, como por costumbres, tradiciones y formas de ver y apreciar el mundo, conformando una modalidad de ser, de existir y de representarse, tanto de una persona, como de un grupo o una comunidad humana, que ha conseguido un cierto grado de unidad por el efecto de factores biológicos, históricos, culturales y ambientales determinados, y que ha codificado su autoconciencia mediante términos o imágenes representacionales que las distinguen de entidades análogas. En otras palabras "remite a una noción de nosotros mismos, en función o en comparación con otros que no son como nosotros [...], que no tienen ni las mismas costumbres, hábitos, valores, tradiciones o normas" (Castellón y Araos, 1999, citado en Mansilla, 2006).

Según lo anterior, las personas que conforman y comparten una determinada comunidad, construyen un entramado social que se hace singular en la medida que se aleja de otras realidades que consideran digna de preservar y que usualmente son capaces de generar las condiciones necesarias para perpetuarse en el tiempo. En este sentido y a modo de ejemplo, la realidad cultural de Chile no será la misma que se vivencia en Perú o Bolivia, así como el pehuenche dista de la realidad del mapuche y viceversa, pues, poseen características que los distancian entre si y los hacen diferenciarse como países y/o culturas distintas. Lo anterior, alude al hecho de que para construir identidad se requieren ciertos "requisitos" que hacen diferenciar efectivamente una cultura de otra. Estos requisitos son el idioma, la geografía del lugar habitado (la adaptación al medio) y la religión, vale decir, la cosmovisión y las creencias religiosas que conforman su forma de ver y percibir el mundo (Mansilla, 2006).

Esta construcción de sentido de la realidad identitaria, se produce en gran medida, por la capacidad de generar discursos (textos) que involucren procesos históricos (y políticos) que confluyen en una figuración propia, intrínseca de quienes integran un definido entramado

social y es justamente ahí, en donde entra el rol de la literatura en este campo, confiriéndole a los pueblos la necesidad extrínseca de relatar, expresar y relacionar una vida en común “a través del texto literario, de gentes, paisajes, modos de vida, simbolizaciones autóctonas, miserias, sueños, etc. de una determinada comunidad humana en un territorio concreto” (Mansilla, 2006). Los pueblos indígenas y minorías lingüísticas, étnicas, religiosas o nacionales, todos ellos reivindican sus derechos identitarios, los cuales son eminentemente culturales y que, evidentemente, hacen uso de la literatura para lograr y reflejar su identidad cultural, como una forma de autodefinirse de otros pueblos y realidades.

En el marco de este estudio, los fondos de conocimiento e identidad (Guitart, 2012, Moll, Amanti, 2009, Guitart, Xénia, 2013), de esta llamada “identidad”, constituyen la puerta de entrada para los y las escolares rurales, proveyendo textos con pertinencia cultural que se relacionan directamente con su propia idiosincrasia y conocimiento de mundo, como una manera de exponer y resaltar la realidad en la que están insertos, incluyendo textos de otras culturas como una forma de valorar lo propio, sin ánimos de crear un nacionalismo exacerbado, ni mucho menos discriminar o menoscabar otras culturas diferentes, sino más bien, como una manera de apreciar positivamente tanto lo suyo, como la diversidad étnica, cultural y tradicional de realidades ajenas como una manera de expandir su conocimiento de mundo.

2.4. Comprensión lectora

Parodi (2003) luego de analizar diversos modelos de comprensión nos indica que esta, es una habilidad que requiere tiempo para desarrollarse. Ve al texto como facilitador de pistas para lograr que un lector experto que alcanza la comprensión eficaz sea capaz de construir el significado de este a partir de los procesos mentales necesarios en base de los conocimientos previos que este posee y las inferencias que va realizando a través de la lectura.

Más allá de enseñar a los niños y niñas a descifrar diversos símbolos cuando comienzan las etapas de escolaridad, también se le debe enseñar que el conjunto de estos, nos entregan diversos significados, a través de los cuales se puede llegar a comprender con

el resultado de la interacción de los y las estudiantes con su medio, que esta intrínsecamente relacionada con sus conocimientos previos y, por extensión con su identidad y fondos de conocimiento. En palabras de García (1993):

“Cuando leemos un texto (...) nuestra mente realiza un conjunto de procesos mentales. No basta con la decodificación de signos gráficos o letras escritas y el reconocimiento de palabras y lo que éstas significan (procesos léxicos). Es preciso también poner en juego conocimientos de tipo sintáctico que ponen en relación las palabras, constituyendo unidades mayores como las oraciones y frases con una determinada estructura (procesos sintácticos). El lector tiene que comprender el significado de la oración y el mensaje y contenido del texto integrándolo con los conocimientos previos del sujeto (procesos semánticos)” (García, p.1, 1993)

Asimismo, anteriormente Van Dijk y Kintch (1983) concluyeron que la comprensión de un texto implica que el lector debe construir mentalmente el mensaje de un texto en distintos niveles lingüísticos: “nivel de palabra (procesos léxicos), nivel de oración (procesos sintácticos) y nivel textual” (Van Dijk, Kintch, 1983 citado en Novoa, p.60, 2013) generando de esta manera una imagen mental del texto. Dicha construcción mental recibe el nombre de modelo referencial o situacional, que puede definirse como el conocimiento previo del lector, conjuntamente con una “representación semántica que incluye dos niveles: nivel micro estructural o texto base, que representa toda la información contenida en el texto y que implica (...) coherencia a nivel local; y un nivel macro estructural (...) el significado global del texto” (Johnson-Laird, 1983; Just y Carpenter, 1987; Van Dijk y Kintsch 1983, citado en Gutiérrez, p.9, 2002)

Investigaciones posteriores del mismo autor propusieron un modelo híbrido de dos etapas, una de Construcción y de otra Integración (Kintsch, 1998). Durante el proceso de construcción se produce la decodificación básica del texto, es decir, el reconocimiento de las palabras y el nivel sintáctico (oraciones). En este nivel se trabajan las proposiciones, las que corresponderían a las oraciones de un texto, estableciendo una red de coherencia entre las distintas proposiciones del texto creando tres áreas de interés que corresponderían a: “1) asociaciones inmediatas a las ideas del texto, 2) inferencias que contribuyen a la coherencia del texto y 3) generalizaciones del texto” (Kintsch, 1998, citado en Campos, p.13, 2014). A su vez esta red de proposiciones se rige mediante reglas que siguen el siguiente patrón: a)

construcción de proposiciones, b) interconexión de las proposiciones en una red, c) activación de conocimiento y d) construcción de inferencias.

Seguidamente, durante el proceso de integración, el lector debe usar su memoria de largo plazo, en el que gracias a la fase de construcción anterior y mediante la unión de las distintas proposiciones del texto, dará paso a un mapa mental coherente y estructurado en el que pueda incluir sus conocimientos previos o modelo situacional. Cabe señalar que este proceso se lleva a cabo “palabra por palabra, frase por frase” (Campos, 2013) de manera que se logre una interconexión entre ambos niveles, desde las proposiciones al sentido global del texto.

De acuerdo al modelo anterior, la comprensión de un texto ocurrirá en la medida que se incluyan tres niveles discursivos que se explicitan en el siguiente cuadro:

Tabla N° 2 Niveles discursivos en la comprensión de textos del Modelo Construcción-Integración.

Niveles	Explicación	Procesos Involucrados
Código de Superficie	Representación de las palabras y frases del texto, decodificación	Percepción, atención, memoria de corto plazo
Texto Base	Significado semántico de las oraciones del texto. Se extrae información explícita.	
Modelo de Situación	Unión entre el texto base y los conocimientos previos del lector.	Memoria de largo plazo

Fuente: elaboración propia basado en lo extraído de Campos, 2013

Por otro lado, Medina y Gajardo (2012) dicen que la “principal causa de los bajos resultados se sitúa en el ámbito cultural (...) mientras más distancia exista entre la cultura de la escuela y la familia”

De esta manera, se espera que los estudiantes sean capaces de comprender y comprender un texto ya sea escrito u oral, desde su propia cultura, para luego expandir dicha comprensión a textos con realidades distintas, fuera de su entorno social.

Para ello se desea lograr que los y las estudiantes se conviertan en lectores activos, que construyan su propio aprendizaje, por lo que se debe tomar en cuenta que para que exista una comprensión del texto no solo se debe colocar énfasis en que el texto este bien escrito, o bien redactado, debe tomarse en cuenta que comprender no es solo extraer información, sino más bien conlleva un proceso de conocimiento previo ya que se debe manejar conceptos básicos de la lectura como mínimo (léxico y vocabulario), ideas previas de lo que se trata el texto, lo que nos quiere expresar y lo que el lector percibe a partir de lo que ya sabe, permitiendo integrar la nueva información de una forma ordenada y coherente.

Tal como se expresa, la comprensión no es un acto por separado, es decir, tanto el lector, el texto y el contexto al que se refiere, siempre están en una constante interacción la cual es necesaria para que se logre factiblemente una comprensión y el aprendizaje significativo para el lector.

Los y las estudiantes poseen un conocimiento previo en común, por ello debemos tomar en cuenta al seleccionar los textos, que estos tengan relación con la cultura o contexto social en el cual se encuentran insertos, para que cuando deban leer y dar una interpretación del texto este no les sea ajeno ni difícil de comprender, y además que su vocabulario sea cercano al de los y las estudiantes. Por ello para mejorar la comprensión hay que conocer cada una de las aristas que envuelven en el texto.

Resumiendo, en un primer lugar, en el proceso de comprensión de lectura, se debe tomar en cuenta la complejidad léxica del texto y las limitaciones de vocabulario que presente el lector y la complejidad sintáctica. Esto quiere decir que debe existir un orden lógico en las oraciones. Por otro lado, la complejidad semántica espera que el lector pueda ser capaz de inferir, según el contexto, a que los significados de las palabras se refieren en cada caso y el género discursivo al cual está referido el tema o tipo de texto. Asimismo, se debe dejar en claro, que los conocimientos previos del lector con respecto a un texto, son cruciales para la

comprensión del mismo, su asimilación y posterior construcción de significado que el lector sea capaz de conferir al texto, haciendo referencia al modelo de construcción-integración.

2.5. Vocabulario y Léxico

El vocabulario permite al hablante la capacidad de desarrollar competencias lingüísticas, que son cruciales para la adquisición de nuevos conocimientos y que desarrollen de forma más elaborada sus conocimientos previos, la comprensión de un determinado texto y la producción textual. Hernández (1998) define vocabulario como un “elemento inherente a toda manifestación comunicativa [...] instrumento base sobre el que se elabora la lengua. Por ello, su enseñanza debe constituirse como una “vía imprescindible para el progreso de las diferentes competencias lingüísticas, tanto orales como escritas” (Hernández, 1998, p. 2)

Sin embargo, existe una línea que delimita lo que es vocabulario y lo que es léxico. En el caso del léxico, la Real Academia Española lo define como el “caudal de voces, modismos y giros de un conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, etc.” (RAE, 2001) dicho de otra manera el léxico pertenece al registro de toda una comunidad geográfica, lo cual implica el conocimiento de ese registro por parte de cada uno de sus habitantes, lo cual le otorga un plano de virtualidad, ya que existe solo en la mente del hablante.

Por otro lado, el vocabulario implica el conocimiento y uso de una serie de términos, pero por parte de una sola persona, es decir, se determina cuando esta hace uso de aquellas en el momento del acto comunicativo (Molliner, 2000) por lo que el vocabulario, se acerca a un uso más personal, propio de quien emite el mensaje y que es determinado a su vez por el conocimiento particular de cada hablante, diferenciándolo del “lexicón mental, que se relaciona con la competencia de cada hablante y con las nociones de vocabulario receptivo y vocabulario productivo” (Diccionario de términos clave ELE, consultado agosto 2017)

En este sentido tanto el léxico como el vocabulario, puede constituir, así como la proveniencia sociocultural de los hablantes, un punto de partida para la comprensión de un texto, y que, a su vez, está subordinada al corpus de palabras del que se componga su lengua

y el contexto de donde surja. Dicho de paso, el ambiente rural toma para sí la lengua castellana, con las variaciones correspondientes de modismos propios de la región geográfica en que se hable la lengua, para generar sus propios discursos. Por tanto, si no se domina el significado de las palabras que se usan, difícilmente se puede comprender un texto, ya sea escrito u oral.

No obstante, la comprensión de un texto también está supeditada a los conocimientos previos que posea el lector sobre un tema determinado, es decir que, la “correlación hallada entre vocabulario y comprensión se explica a partir de la interacción que cada una de ellas mantiene con el conocimiento general del sujeto” (Anderson y Freebody 1983, en Hernández, 1998, p.2) reafirmando lo anterior Stahl (1989) propone que, “si bien la comprensión lectora se ve afectada por la complejidad léxica, tampoco debe olvidarse el efecto que sobre la primera tienen los esquemas de conocimientos sobre el tema que posea el lector” (Stahl 1989, citado en Hernández, 1998, p.2) donde este paradigma, supone que la comprensión textual del lector no se construye desde la nada, sino que genera comprensión en la medida que el texto le transmita un mensaje que el lector sea capaz de interpretar, según lo que ya sabe (conocimientos previos). Dadas estas razones, se cree que la falta de enseñanza sistemática del léxico y, por lo tanto, la deficiente comprensión de lectura en sectores rurales, es debido, en gran medida, a la baja calidad y cantidad de textos provenientes de su propia cultura que constituyan un interés relacionado directamente con su pertinencia cultural e identidad.

Sin embargo, no solo influyen los factores socioculturales de donde provenga el sujeto ni tampoco hace por sí solo el trabajo de comprensión de vocabulario los conocimientos previos del hablante, pues, al hablar de vocabulario y adquisición léxica, existe una correlación directa entre la amplitud y profundidad léxica.

2.5.1. Amplitud y profundidad léxica

La amplitud léxica hace referencia a la capacidad del sujeto de adquirir e incorporar un determinado número de palabras al corpus de palabras preexistentes del hablante, ya sea de forma acaba o superficialmente (Strasser, del Rio, Larraín, 2014) Por otro lado, la profundidad léxica hace alusión a cuál es el conocimiento que tienen los aprendices acerca

de las palabras que componen su lexicón, en otras palabras, su amplitud (Strasser, del Rio, Larraín, 2014). Dicho de manera más simple, la amplitud léxica correspondería al “vocabulario productivo” que una persona es capaz de manejar, entendiendo que dicho vocabulario son las palabras que efectivamente hace uso el hablante a la hora de comunicarse de manera oral o escrita (cita). Por su parte, la profundidad léxica supondría el conocimiento efectivo de las palabras adquiridas para su uso eficiente y que repercute directamente en la comprensión de un texto pues se relaciona más con el “vocabulario pasivo” o “receptivo”, entendido como el vocabulario que el hablante es capaz de interpretar de manera efectiva para decodificar y comprender un mensaje o texto.

Strasser agrega, que en la amplitud léxica el hablante hace uso de un gran número de palabras, pero, no sabe definir las con exactitud, y que en la profundidad léxica el aprendiz maneja poca cantidad de palabras, sin embargo, conoce muy bien su significado, señalando que “la profundidad del vocabulario es más importante que la amplitud en determinar la capacidad para comprender textos” (Strasser, del Rio, Larraín, 2014, p. 1) en efecto, el conocer una palabra o concepto no necesariamente significará que la comprendemos, pues en este sentido, solo se estaría utilizando la fonética y la ortografía como medio para saber cómo se escribe o pronuncia dicha palabra, sin ahondar en su verdadero significado.

No obstante, existen autores que, si bien no dejan de lado la profundidad léxica, estiman que la relación entre amplitud y profundidad debe tratarse como dos fenómenos interconectados en el que la profundidad del conocimiento de ciertas palabras, estará supeditado a la cantidad de palabras que un sujeto sea capaz de manejar. En este sentido, la profundidad del conocimiento de vocabulario se relaciona, según Vermeer (2001) en dos categorías: súper categorías y subcategorías (Gómez, Sánchez, 2014). En el primer caso, las súper categorías corresponderían a palabras dentro de un nivel semántico más complejo, mientras que las subcategorías representan las palabras más básicas que corresponderían a dicho nivel. Asimismo, el mismo autor hace referencia a que la frecuencia con que aparezcan ciertas palabras determinara tanto la amplitud como la profundidad del léxico y vocabulario que el estudiante pueda comprender dentro de un texto determinado.

Dado lo anterior, y para que exista una comprensión acabada en base al léxico, es necesario fomentar la explicitud de la enseñanza del vocabulario, sin dejar de lado la comprensión global del texto, incluyendo los conocimientos que previamente haya desarrollado el lector, así como también dar especial importancia a la frecuencia, la amplitud y la profundidad léxica de las palabras que puedan aprender, siendo este último, un factor crucial para la comprensión de un texto.

Finalmente, para fomentar el uso del vocabulario de forma que permita al lector una comprensión de lo que está leyendo, es necesario enseñar el vocabulario y el léxico de forma “explícita e intencionada” (Davis, 1944, Davis, 1972, Johnston, 1981) de manera que “la enseñanza y desarrollo del vocabulario (...) no pierda significación, siendo factible que este espacio sea el de la comprensión y expresión escrita del alumno” (Hernández, 2008, p.3)

Dicho de otro modo, no basta con buscar palabras en los diccionarios para encontrar su significado, si estas no se contextualizan al texto y al tema a tratar y, por otro lado, tampoco es suficiente con confiar la búsqueda de significado expresamente en el contexto en que se encuentran las palabras, dicho de paso, es importante enseñar tanto cantidad como calidad en cuanto a los significados que se le confieren a las palabras que son enseñadas a los y las escolares.

2.6. Motivación por leer

La motivación de los y las escolares hacia la lectura ha cambiado, más aún si tomamos en cuenta el periodo histórico en el que nos encontramos. Lo anterior pasa por distintas razones; los estudiantes han cambiado, antes pasaban su tiempo leyendo alguna aventura o imaginando que eran protagonistas de una historia, pero ahora pasan horas tras un televisor, un computador o el teléfono celular. Problemas típicos de la era informática por el excesivo uso y control de información; lo que antes estaba solo en los libros, periódicos y revistas, ahora se encuentra en todas partes: medios de comunicación masiva, internet. Esto, sumado al hecho de que muchas veces los libros, cuentos o historias están, a criterio de los propios niños “desfasadas”, fuera de tiempo, con poca o nula relevancia de acuerdo a sus intereses. La falta de lectura en los y las estudiantes ocasiona una deficiencia enorme en habilidades

lingüísticas que se desarrollan por medio de la lectura: comprensión, incremento del vocabulario, pensamiento crítico y divergente, el uso de la imaginación y la creatividad.

De acuerdo a lo anterior, la capacidad de abstracción que pueda generar un niño o niña va a depender de la calidad de las lecturas que sea capaz de comprender, con el potencial de aprender conocimientos de las más diversas disciplinas, que podrían tener gracias a la lectura.

Sin embargo, dentro del contexto escolar, es el profesor el encargado de despertar el interés por la lectura, para que los y las escolares disfruten de los textos y no sean para ellos y ellas meramente una obligación para obtener una calificación, lo que conlleva al tedio y rechazo por parte del estudiante.

Cecilia Beuchat (2006) en su página web nos dice que para motivar a los y las escolares es necesario que el profesor conozca los intereses de los y las escolares y que se adecue a su nivel. Esto para preseleccionar textos con los niños y niñas se sientan a gusto, se puedan identificar con lo que están leyendo y que el vocabulario les sea cercano para que ello no limite su comprensión.

i) El profesor debe ser un ejemplo y estar comprometido con la lectura, para que así los alumnos a través de su experiencia tengan una actitud positiva frente a la lectura.

ii) Tener en claro que los estudiantes poseen sus propios intereses y tal vez no les agrade a todos los textos que este ha de entregar para que ellos lean, pero nos dice que no es un fracaso del profesor, que más bien es una cosa de gustos e intereses personales.

iii) Que los estudiantes dispongan de un tiempo prudente cuando deban leer para que lo hagan tranquilos y sin apuros.

iv) Cuando los estudiantes estén leyendo se les pueda realizar preguntas generales, para saber en que parten del texto se encuentran. O conversar u opinar sobre lo que se está leyendo.

CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación corresponde a un estudio de caso, de carácter mixto, cualitativo y cuantitativo concordando con las preguntas, las hipótesis y los objetivos de investigación. Es cuantitativa, en primer lugar, pues se recaban datos dos variables presentes en el estudio y que están sujetas a un análisis estadístico en el que los resultados numéricos pueden ser medidos y comparados. Posteriormente, se analizan los datos cualitativos proporcionados por los fondos de conocimiento e identidad.

3.2. Diseño Metodológico

Es de tipo pre-experimental, descriptiva correlacional, sin grupo control, donde se aplicó un pre test y un post test. Este es un estudio de caso con un diseño de diagnóstico donde no se manipulan los datos, los cuales registran los puntajes obtenidos por estudiantes de 3°básico de una escuela rural de la provincia del Bío-Bío.

3.3. Población y Muestra

La población está compuesta por 23 estudiantes, todos de 3°básico, correspondientes a una escuela rural de educación básica provenientes de la localidad Chacayal Sur, en la provincia del Bío-Bío.

3.3.1 Muestra

La muestra seleccionada consta de 9 escolares de 3°basico de la localidad rural de Chacayal Sur, en la provincia del Bío-Bío. Los escolares fueron seleccionados de acuerdo al promedio de asistencia de estos (80% o más) Todos los estudiantes de la muestra sabían leer y escribir al momento de realizar la investigación.

Tabla N°3 Integrantes del curso 3° básica escuela rural comuna de LÁ

Nombre de alumno	Matrícula	Edad	Residencia
1. Michael Antonio Adan Lopez Reyes	93	8	Calle 21 de mayo casa 3b
2. John Ángelo Eduardo Barrera Beltrán	76	8	Hijuela "El nogal", Las Viñas
3. Johan Alexis Reyes Reyes	71	8	Colo Colo s/n
4. Sebastian Andrés Garrido Salgado	88	9	Alonso Sotomayor 175, Chacaval Sur
5. Jeremi Silvano Riffó Gonzales	78	9	Alonso Sotomayor 165, Chacaval Sur
6. Alelye Aymara Valdebenito Valeria	70	9	Camilo Henriquez, s/n
7. Martina Anaís Gonzales Pino	86	8	Paz Esmeralda n°6, Chacaval Sur
8. Kryshna Shazadi Riveros Jofré	73	8	Predio "Mis Nietas", Chacaval Sur
9. Darlyn Antonella Betanzo Almendras	87	8	Calle 2, casa 950, psj. Los Conquistadores

Fuente: Confección propia basado en los datos facilitados por el libro de curso de la escuela.

Repitentes: John Ángelo Eduardo Barrera Beltrán, 1° básico. Catalina Rocío Ruiz Reyes, 3° básico.

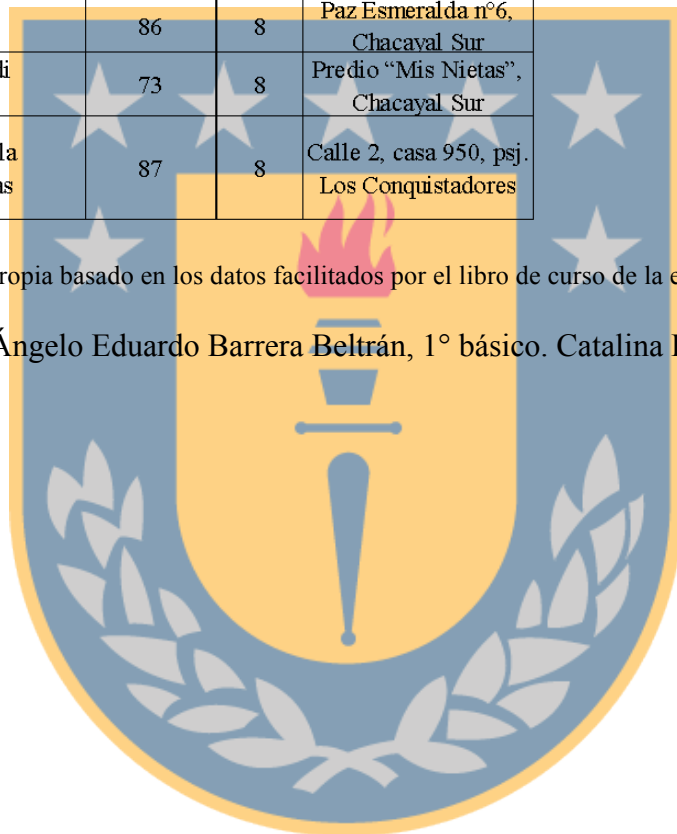


Tabla N°4: Antecedentes Familiares de los estudiantes de la muestra

Antecedentes Familiares					
N° de orden	Nivel educacional de los padres		Personas con quien vive (vínculo)	Apoderado o tutor Nombre	Dirección
	Padre	Madre			
1	4° medio	4° medio	Padres	Yamilet Reyes Palacios	Calle 21 de mayo casa 3b
2	4° medio	4° medio	Madre	Roxana Beltrán Cifuentes	Hijuela "El nogal", Las Viñas
3	2° medio	4° básico	Padres	Maria Pino Garrido	Colo Colo s/n
4	4° medio	4° medio	Abuelos	Cecilia Gonzales Robles	Alonso Sotomayor 175, Chacayal Sur
5	2° medio	4° medio	Padres	Magdalena Valeria Riffo	Alonso Sotomayor 165, Chacayal Sur
6	8° básico	5° básico	Padres	Jessica Reyes Avello	Camilo Henriquez, s/n
7	Sin informar	5° básico	Padres	Veronica San Martin Salgado	Paz Esmeralda n°6, Chacayal Sur
8	Sin informar	8° básico	Abuelos	Veronica Cid Barria	Predio "Mis Nietas", Chacayal Sur
9	8° básico	4° medio	Padres	Silvia Almendras Valdebenito	Calle 2, casa 950, psj. Los Conquistadores, Chacayal Sur

Fuente: confección propia. Datos facilitados y extraídos del libro de clases de la escuela.

El 50% de los padres y madres de la muestra de estudiantes completaron la enseñanza media (4° año medio), mientras que un 20% solo alcanzó hasta el nivel de 8° año básico. Un 10% solo llegó hasta el 2° año medio y un 10% solamente alcanzó el nivel de 5° año básico, siendo el nivel de escolaridad más bajo de la muestra. El 10% restante no informa acerca de su situación educacional. Dado que no fue posible lograr entrevistas con los padres y apoderados de los y las escolares de la muestra, no se considerará la relación de estos con el ámbito escolar de los estudiantes en este estudio.

3.3.2 Descripción de la Muestra

Los estudiantes de la muestra seleccionada (9 estudiantes) pertenecen en su totalidad al sector rural Chacayal Sur. Al momento de la investigación, sus edades oscilaban entre los 7 a 9 años de edad, siendo los alumnos con mayor edad los repitentes descritos en el apartado

anterior. Todos los estudiantes de la muestra sin excepción cursaban el 3° año básico de la escuela en la que se realizó la investigación. El 90% de los estudiantes de la muestra fueron varones, mientras que el 40% restante corresponden a mujeres. El sector del cual proviene la muestra es rural con un alto índice de vulnerabilidad, cercano al centro urbano de la ciudad de Los Ángeles.

3.4 Variables de estudio en la presente investigación y su definición operacional

3.4.1 Variable Independiente

Correspondiente al curso en el cual se realizó la investigación y el tiempo utilizado en las variables de comprensión de lectura, vocabulario y fondos de conocimiento.

3.4.2. Variables dependientes

Corresponden a la comprensión de lectura, el vocabulario y los fondos de conocimiento. De forma operacional se definen como:

- a) Comprensión de lectura: Puntaje obtenido por cada estudiante mediante un pretest y postest de comprensión lectora compuesto por cuatro textos. Cada pregunta consta con puntajes que van desde 1,5 puntos a 3 puntos de acuerdo al nivel de procesamiento utilizado en la cada pregunta, siendo estos niveles: Explicito (Pre), Implícito (Pri), Global (G), Global Implícito (GI), Global Explicito (GE), Local (L), Local Implícito (LI). El total de la prueba consta de 21 puntos.

Tabla N°5: Especificaciones del pre y postest:

N° de Item	Tipo de Procesamiento	Puntaje
1, 6, 8	Comprensión global de información Implícita	8,5
2, 12	Comprension global del texto	5
9	Comprension Implícita del texto	1,5
7, 11	Comprensión local de información implícita	5
5	Comprensión Explicita del texto.	1
Total		21

Fuente: Confección propia en base a la prueba de pre y postest realizada a los escolares de la muestra.

- b) Vocabulario: Puntaje obtenido por cada estudiante mediante las palabras del vocabulario presente en cada texto del instrumento anterior. El primer texto consta de tres palabras de vocabulario, mientras que el segundo, tercer y cuarto texto cuentan con dos palabras respectivamente. Cada palabra del vocabulario tiene un mínimo de 1 punto y un máximo de 1,5 puntos, sumando un total de 12,5 puntos en total.

Tabla N°6: Vocabulario de cada texto del pre y postest:

Vocabulario de los textos	Puntaje
Texto N°1: Haragana- Néctar-Lección	4,5
Texto N°2: Enyugamos- Pipas	3
Texto N°3: Abanico- Periódico	2
Texto N°4: Peleomes- Agredir	3
Total	12,5

Fuente: confección propia en base al vocabulario elegido para cada texto del pre y postest.

- c) Fondos de Conocimiento: Puntaje que logran en la entrevista en profundidad de fondos de conocimiento e identidad (González, Moll y Amanti, 2005) adaptada de acuerdo al contexto de la muestra de la investigación. La entrevista mencionada consta de nueve dimensiones. A Cada dimensión se le asignó un rango de puntaje entre 0 y 2, de acuerdo a si contestaban o no a cada una de las preguntas de las dimensiones.

Tabla N°7: Fondos de conocimiento y sus respectivas dimensiones y escala de puntos

Fondos de Conocimiento	
Dimensiones	Escala de Puntos
A) Familia y amistades	10
B) Valores y tradiciones familiares	4
C) Cuidado	2
D) Excursiones y salidas	4
E) Actividades Educativas	2
F) Programas de tv que ven	2
G) Ocupaciones familiares	2
H) Conocimiento Científico	8
I) Expectativas y educación	10
Total	44

Fuente: confección propia en base a la entrevista en profundidad de fondos de conocimiento aplicada los escolares de la muestra.


La intervención en la escuela, consistió en la realización de 9 sesiones de 90 minutos en comprensión lectora y léxico, usando textos de temática rural, incluyendo textos de otras culturas y países (ampliación literaria) en escolares de 3° año básico, provenientes de la localidad rural Chacayal Sur.

Tabla N°8: Tabla de planificación de la intervención durante la investigación

Fechas	Objetivo y Habilidad	Ámbito	Texto	Actividades
Septiembre 2016	<p>Objetivos:</p> <p>Escuchar y comprender un texto narrativo, propio de su contexto.</p> <p>Definen y usan vocabulario</p>			<p>Inicio:</p> <p>Lectura guiada en la que los estudiantes escucharan el relato oral de un cuento.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Luego, cada niño leerá el cuento y buscará construir el significado presente en el texto, definiendo con sus propias</p>

	desconocido presente en el texto.	Historia local, cuentos.	“El Campesino y la Gallina” Autor: Andrés Mancilla (“me lo conto mi abuelito”) (cuento)	palabras, el vocabulario presente. Para ello, contarán con una guía con preguntas a fines del texto. Cierre: Los alumnos dan sus opiniones e impresiones, sobre el texto leído y sobre la propia clase.
Septiembre 2016	Objetivos: Leer y comprender a nivel local y global un cuento atinente a su cultura. Definir y comprender el vocabulario presente en el texto. Identificar sinónimos de las palabras del vocabulario.	Diferencias: Campo vs Ciudad.	“El Padre” (cuento) Autor: Olegario Lazo Baeza	Inicio: Se presenta el objetivo de la clase y se les pregunta a los estudiantes que diferencias perciben entre las labores que se realizan el campo, en comparación con las labores que se realizan en la ciudad. Se busca activar conocimientos previos que posean los estudiantes, como una manera de introducir el texto a leer. Desarrollo: Los estudiantes leerán el texto seleccionado y luego el docente proyectará el texto, marcando las palabras que se utilizarán en el vocabulario. A continuación, responderán las preguntas de tipo local y global que aparezcan en su guía de trabajo, y buscarán con ayuda del docente, el significado de las palabras del vocabulario. Más tarde, buscarán los sinónimos más acertados de dichas palabras, de acuerdo al significado global del texto. Cierre: El docente revisará de manera oral las respuestas de los estudiantes y luego opinan sobre el texto leído, sus impresiones y/u opiniones acerca del mismo.
Septiembre 2016	Objetivos: Leer y comprender un texto lírico perteneciente a su cultura. Definir y comprender el uso del vocabulario dentro del poema.	Texto modelo: Lírica y Poemas.	“Espiga” (poema) Autor: Marta Brunet	Inicio: Se presenta el objetivo de la clase y se proyectan algunas imágenes que evoquen la temática del poema. Luego se preguntará a los estudiantes acerca de la actividad observada en las imágenes. Desarrollo: Los estudiantes leen el poema y luego dialogan con sus compañeros acerca del posible significado de las palabras puestas como vocabulario dentro del poema, y con ayuda del docente develan su significado. A continuación, los y las estudiantes crean un poema usando la estructura ya vista en el poema que vieron y utilizando las palabras definidas en el vocabulario. Cierre: El docente elegirá a algunos estudiantes para que expongan el poema que crearon al resto del curso. O de acuerdo a lo que hayan avanzado en él.
	Objetivos: Leer y comprender un texto expositivo			Inicio: Se presenta el objetivo de la clase y se muestra un pequeño video acerca de la vida mapuche-pehuenche de la región del

<p>Octubre 2016</p>	<p>proveniente de la cultura mapuche-pehuenche.</p> <p>Definir y comprender el vocabulario del texto. Reconocen sustantivos y adjetivos.</p>	<p>Diversidad Cultural:</p> <p>Cultura Mapuche.</p>	<p>“Como se alimentaban las personas antiguas”</p> <p>(expositivo)</p> <p>Autor: anónimo</p>	<p>Biobío, de manera dialogada, para que activen sus conocimientos previos generales acerca de la cultura mapuche.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Los estudiantes leerán el texto y por medio de imágenes, develarán el significado del vocabulario del texto. A continuación, se les pedirá a los alumnos y alumnas, que hagan un dibujo en base a lo leído, pero que refleje el tipo de alimentación que ellos poseen en su contexto (agricultura, ganadería, etc.).</p> <p>Cierre:</p> <p>Los estudiantes, por medio de la ayuda del docente, comparan la realidad alimentaria reflejada en el texto con su propia realidad. Luego comparten sus dibujos con sus compañeros de curso.</p>
<p>Octubre 2016</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Leer y comprender dos textos narrativos provenientes de la cultura Kawesqar, para aumentar su conocimiento de mundo y desarrollar su imaginación.</p> <p>Definir y comprender el vocabulario presente en los textos.</p>	<p>Diversidad cultural nacional:</p> <p>Kawesqar.</p>	<p>“Cuento del Martín pescador”</p> <p>Autor: José Tonko Wide (narrador)</p> <p>(cuento)</p> <p>“Cuento del cisne de cuello negro”</p> <p>Autor: Carlos Renchi (narrador)</p> <p>(cuento)</p>	<p>Inicio:</p> <p>El docente presenta el objetivo de la clase. A continuación, los estudiantes observaran una serie de imágenes que reflejen la temática a tratar, el pueblo Kawesqar del sur de Chile y preguntara a sus estudiantes ¿De dónde proviene este pueblo? ¿Qué relación posee dicho pueblo con su propia realidad?</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Luego, los estudiantes leerán individualmente los dos cuentos y construirán el significado del vocabulario según sus propias palabras. Desarrollan la guía de aprendizaje.</p> <p>Cierre:</p> <p>El docente revisara conjuntamente con sus alumnos la guía de aprendizaje y luego pedirá a sus estudiantes explicar con sus palabras la temática de ambos cuentos, incluyendo las cosas más relevantes que a ellos les haya llamado la atención.</p>
<p>Octubre 2016</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Leer y comprender de forma local y global, un texto narrativo proveniente de la cultura Aymaras, para aumentar su conocimiento de mundo y desarrollar su imaginación.</p> <p>Definir y comprender el vocabulario presente en los textos. Reconocen sustantivos, tiempo verbal.</p>	<p>Diversidad cultural nacional:</p> <p>Aymaras.</p>	<p>“El Cerro Pusiri y el Viejo Andrajoso”</p> <p>Autor: Leyenda de Socoroma</p> <p>(leyenda)</p>	<p>Inicio:</p> <p>El profesor presenta el objetivo de la clase y a continuación mostrara a los y las estudiantes una serie de imágenes que tengan relación directa con el vocabulario presente en el texto. ¿Qué objetos acabamos de ver? ¿Qué representan dichas imágenes? ¿A qué lugar geográfico de Chile representa el paisaje visto en las imágenes?</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Los estudiantes leen el texto e identifican la o las ideas principales del texto y responden a la guía de aprendizaje. Definen el vocabulario de acuerdo a lo leído en el texto y a las imágenes vistas previamente. Luego definirán que tipo de texto fue el que acabaron de leer.</p> <p>Cierre:</p>

				Se revisará la guía de aprendizaje en conjunto con los estudiantes para verificar posibles errores y contrastar opiniones acerca del texto leído
Noviembre 2016	<p>Objetivos:</p> <p>Leer y comprender local y globalmente, un texto expositivo referente a la diversidad alimentaria de su país.</p> <p>Definir y comprender el vocabulario del texto. Reconocen tipo de texto, ideas locales y globales del texto a leer.</p>	<p>Diversidad Cultural nacional</p>	<p>“Nuestras Ricas Comidas”</p> <p>Autor: anónimo</p> <p>(expositivo)</p>	<p>Inicio:</p> <p>El docente presenta el objetivo de clase y luego, mediante imágenes que activarán sus conocimientos previos, los alumnos develarán la relación de las imágenes vistas con el texto que leerán. ¿De qué crees que tratara el texto que vas a leer? ¿Por qué?</p> <p>Desarrollo:</p> <p>El docente proyectará el texto y hará lectura guiada con los y las estudiantes. Luego, se explicita el contenido del vocabulario a tratar ¿Qué significado tienen estas palabras? ¿Cómo afecta su significado dentro del texto? Más tarde, los estudiantes completarán una guía de aprendizaje.</p> <p>Cierre:</p> <p>El docente y los y las estudiantes, revisarán oralmente las respuestas de la guía de aprendizaje que previamente contestaron, comentando acerca de su opinión respecto del texto.</p>
Noviembre 2016	<p>Objetivos:</p> <p>Leer y comprender un texto narrativo extranjero con temáticas similares a las que viven los estudiantes, de forma que amplíen su conocimiento de mundo hacia otras culturas con características y problemas similares.</p> <p>Definir y comprender el vocabulario presente en el texto.</p>	<p>Literatura universal.</p> <p>Canadá</p> <p>(cuento)</p>	 <p>“Un puñado de semillas” Fragmento</p> <p>Autor: Mónica Hughes</p> <p>(cuento)</p>	<p>Inicio:</p> <p>El docente mostrará a los y las estudiantes imágenes que reflejen algunos problemas sociales (pobreza, hambre, falta de oportunidades) que están insertos dentro de su país. Los estudiantes responderán a la pregunta ¿Qué problemas observamos en las imágenes? ¿Han visto dichos problemas en el lugar o comunidad donde viven? Luego se explicitará que el texto a leer es de origen extranjero.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>El docente entregará el texto impreso a cada estudiante y se hará lectura compartida de él. Luego definirán con sus palabras el significado de cada una de las palabras seleccionadas del texto como vocabulario. Desarrollan las preguntas de su guía de aprendizaje.</p> <p>Cierre:</p> <p>El docente revisará en conjunto las respuestas de los estudiantes de la guía trabajada. Luego ellos deberán comparar su propia realidad con la realidad explicitada en el texto leído, en base a la siguiente pregunta ¿De qué forma crees que estos problemas afectan a la calidad de vida de las personas?, Los problemas reflejados en el texto ¿Tienen relación con la realidad que ven ustedes a diario? ¿Por qué? ¿De qué forma es posible eliminar los problemas que reflejan el texto y la realidad en la que viven?</p>
	<p>Objetivos:</p> <p>Leer, comprender y reconocer la</p>			<p>Inicio:</p> <p>El profesor presenta el objetivo de la clase. Luego mostrará una serie de imágenes atinentes al texto a leer, como forma</p>

<p>Diciembre 2016</p>	<p>estructura de un texto lírico de literatura extranjera con temática cercana a los conocimientos de los estudiantes.</p> <p>Definir y comprender el vocabulario que presenta el texto.</p>	<p>Literatura universal:</p> <p>Uruguay</p> <p>Texto lírico.</p>	<p>“Mi Cama fue un Roble”</p> <p>Autor: Juana de Ibarbourou</p> <p>(poema)</p>	<p>de activar los conocimientos previos de los estudiantes. ¿Qué representan las imágenes vistas? ¿Qué elementos están presentes? ¿De qué crees que tratará el texto?</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Los estudiantes leerán el poema y tratarán de verificar sus conjeturas previas acerca del texto. Luego el docente preguntará ¿Qué tipo de texto acabamos de leer? ¿Cómo sabes qué tipo de texto representa? Luego, los estudiantes definirán las palabras dispuestas como vocabulario dentro del texto y contrastarán los elementos principales con los que puedan existir en su entorno.</p> <p>Cierre:</p> <p>Los estudiantes, por medio de la guía del docente, revisarán sus respuestas a las preguntas hechas durante la clase y las comentarán en el curso.</p>
------------------------------	--	--	--	---



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y VERIFICACION DE HIPOTESIS

En el siguiente análisis se analizaron los resultados que se obtuvieron de la muestra de 9 estudiantes de 3° año básico. Para dicho análisis, se compararon los resultados obtenidos tanto en el pre, como en el post test aplicado a los estudiantes. Puesto que la muestra fue reducida, se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk; para la revisión estadística de los datos se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas y la prueba Chi Cuadrado para verificar la existencia de relación entre la Comprensión de Lectura/ Vocabulario y los Fondos de Conocimiento.

4.1 Procedimiento para el análisis de datos

En este apartado se explicita el procedimiento utilizado para verificar las hipótesis planteadas al inicio de la investigación. Para mejor entendimiento de ello se explicará mediante la siguiente tabla:

Tabla N°9: Procedimiento para el análisis de datos

Instrumentos	Datos Procesados	Tipo de Pruebas a utilizar
A) Comprensión de Lectura.	Traspaso de los puntajes que obtuvieron cada uno de los 9 escolares de la investigación, de acuerdo al tipo de pregunta y dimensión, a una planilla Excel. Luego se utilizó el software SPSS para analizar los datos e identificar la normalidad de la muestra. Mediante la prueba t de Student se realizaron las mediciones para muestras relacionadas.	Se utilizó el test de contraste de normalidad de Shapiro-Wilk para verificar la normalidad de las muestras. Prueba t de Student para muestras relacionadas y prueba de Chi-cuadrado para la dependencia entre las variables de Comprensión de Lectura y Fondos de Conocimiento.
B) Vocabulario		
C) Fondos de Conocimiento		

Nota: SPSS es programa estadístico informático usado en las ciencias exactas, sociales y aplicadas.

4.1.1. Análisis de datos en la Comprensión de Lectura

Luego de aplicar el pre y posttest, se analizaron los puntajes obtenidos en comprensión de lectura: el objetivo de la aplicación de estos instrumentos es registrar el nivel de comprensión lectora en que se encuentran los y las escolares al inicio y al término de la intervención. Para elaborar dichas pruebas se utilizó el modelo de Veliz y Riffo (1992). Cada

prueba consta de tres partes, cada una con un texto (narrativo, lírico y expositivo). Al final de cada texto se incluyó preguntas de comprensión a nivel local y global, en conjunto con preguntas relacionadas a información explícitas e implícitas, que fueron formuladas en base a los textos provenientes del contexto cultural de la muestra. Cada pregunta consta de un puntaje entre 1,5 y 3 puntos. El total de la prueba consta de 21 puntos.

Las pruebas fueron creadas por Lagos, I. (2016) con ayuda del encargado de la investigación para su aplicación. La confiabilidad de la prueba de acuerdo al Alfa de Cronbach es de 0,86, que es considerada como una confiabilidad aceptable.

La conformación de la prueba es la siguiente:

- Prueba para 3º año básico consta de 4 textos breves, 2 de los cuales son narrativos, 1 lírico y 1 expositivo.

Esta prueba de comprensión lectora mide la capacidad que tiene los estudiantes de responder a preguntas de tipo global, local, explícitas e implícitas.

4.1.2 Análisis de Datos del Vocabulario

El análisis del vocabulario estuvo sujeta al significado que los escolares fueron capaces de dar a las distintas palabras, definiéndolas en base a los textos presentes dentro de la prueba de comprensión de lectura y mediante el contexto en el que los escolares se encuentran insertos. Cada palabra del vocabulario tiene un puntaje como máximo de 1,5 puntos. El total de puntaje asignado al vocabulario fue de 12,5 puntos.

4.1.3 Análisis de datos de los Fondos de Conocimiento

Entrevistas a los y las estudiantes: para esta entrevista se utilizó una versión adaptada de la entrevista de Moll (González, Moll y Amanti, 2005). El objetivo de la entrevista fue detectar los fondos de conocimiento que poseen los y las escolares. Para ello, se realizaron preguntas acerca del ámbito personal (familia, lugar de proveniencia) el ámbito educativo (curso, materias que les agradan o desagradan) gustos e intereses (programas que ven,

utilización de recursos tecnológicos, salidas y excursiones) y aspiraciones futuras (¿Qué quiero ser cuando crezca? La técnica mencionada anteriormente, ayudó a comprender la relación de los fondos de conocimiento que poseían los y las estudiantes, en torno al desarrollo y aprendizaje de estos dentro de la escuela. Se le asignó un rango numérico a cada pregunta de la entrevista, entre 0 y 2, esto se hizo para verificar si los escolares contestaban o no a las preguntas de dicha entrevista.

4.2 Verificación de la Normalidad de la Muestra

Tabla N°10: Prueba de Normalidad de la muestra, Shapiro-Wilk

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	0,968	9	0,05
Postest	0,894	9	0,02

Interpretación de la prueba:

H0: La distribución de las dos muestras es la misma.

Ha: Las distribuciones de las dos muestras son diferentes.

Puesto que el valor-p calculado es menor que el nivel de significación $\alpha=0,05$, estadísticamente se puede rechazar la hipótesis nula H0.

Se observa que en cuanto al pretest el nivel de significación es igual al alfa de 0,05 y en el caso del postest el nivel es de 0,02, por lo que se puede decir que la muestra es normal.

4.3 Verificación de las Hipótesis

A partir de este punto, se irán verificando las distintas hipótesis, mediante la prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas. Para ver la dependencia entre Fondos de Conocimiento y Comprensión Lectora se usará la prueba estadística de Chi Cuadrado. El software a utilizar en ambos casos será la plataforma SPSS.

4.3.1 Verificación de Hipótesis 1

- 1) Vocabulario: Existe un incremento de la comprensión del vocabulario de los textos de su cultura entre el pre y postest.

4.3.1.1 Comprensión de Vocabulario entre pretest y postest del total de la muestra de 3° año básico, prueba t para muestras relacionadas

Tabla N°11: Comparación en comprensión de vocabulario para muestras relacionadas

Vocabulario	Diferencias relacionadas					t	gl	Valor p. Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
	-2,55778	2,92757	0,97586	-4,8081	-0,30745	-2,621	8	0,03

Interpretación de la prueba:

H0: No hay diferencia significativa en comprensión de vocabulario entre el pretest y el postest.

Ha: Existe diferencia significativa en comprensión de vocabulario entre el pretest y el postest.

Puesto que el valor-p calculado es menor (0,03) que el nivel de significación $\alpha=0,05$, estadísticamente se puede rechazar la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_a .

En este caso, hay diferencia significativa entre pre y postest en vocabulario en cuanto al nivel de puntaje obtenido en vocabulario luego de haber sido aplicado el postest.

4.3.2 Verificación de Hipótesis 2

- 2) Comprensión de Lectura: La inclusión de textos con pertinencia cultural permite a los y las escolares, una mayor comprensión al ser significativa para su desarrollo de identidad, permitiéndoles entender otros textos de distintas realidades y con temáticas universales.

4.3.2.1 Resultados Pre test, Post test y Diferencia entre ellos

Tabla N° 12: Resultado general en comprensión de lectura entre pre y postest

Estudiantes	Pretest	Postest	Diferencia entre Pre y Postest
1	11,66	17,32	5,66
2	8,98	17,66	8,68
3	9	12,32	3,32
4	4,66	14	9,34
5	0	13,66	13,66
6	18,32	18,66	0,34
7	15,98	10,66	-5,32
8	5,66	11,66	6
9	2,66	17,66	15

De manera general, se puede apreciar en la anterior tabla (12) un alza de puntaje en casi todos los escolares de la muestra, a excepción de los sujetos n°6 y n°7. En el primer caso la diferencia de puntaje entre el pre y postest fue de tan solo unos 0,34 puntos, en otras palabras, virtualmente se mantuvo casi el mismo puntaje al finalizar la intervención. En el segundo caso en cuestión, el sujeto marco una diferencia de -5,32 puntos, lo que se traduce en una tendencia a bajar su puntaje, respecto del pretest.

Los casos que más subieron el puntaje fueron, en primer lugar, el sujeto n°5, que, de 0 puntos en el pretest, obtuvo un puntaje de 13,66 luego de aplicar el postest. Caso similar fue el del sujeto n°9 que subió de 2,66 puntos en el pretest a 17,66 puntos luego del postest, sugiriendo un alza de puntaje de 15 puntos. En cuanto al resto de la muestra, el alza de puntaje se encuentra en un rango de entre 5,66 y 9,34 puntos.

A continuación, se mostrarán los análisis estadísticos en comprensión de lectura de acuerdo a cada uno de los niveles comprensivos propuestos dentro de la prueba de comprensión lectora: Globales, locales, y sus dimensiones: inferencial y explícito.

4.3.2.2 Comprensión en Nivel Inferencial, comprensión global implícita entre pretest y postest del total de la muestra de 3° año básico, prueba t para muestras relacionadas

Tabla N°13: Comprensión Global Implícita entre pretest y postest

Nivel Inferencial (Global Implícita)	Diferencias relacionadas					t	gl	Valor p. Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
	-0,889	1,167	0,389	-1,786	0,008	-2,286	8	0,05

Interpretación de la prueba

H0: No hay diferencia significativa en comprensión global implícita entre el pretest y el postest.

Ha: Existe diferencia significativa en comprensión global implícita entre el pretest y el postest.

Puesto que el valor-p calculado es igual (0,05) que el nivel de significación $\alpha=0,05$, estadísticamente no puede rechazar la hipótesis nula H0.

Para este caso, el nivel de comprensión global implícita se mantiene entre el pre y postest; por tanto no hay diferencia significativa.

4.3.2.2. Comprensión en Nivel Inferencial, comprensión local implícita entre pretest y postest del total de la muestra de 3º año básico, prueba t para muestras relacionadas

Tabla N°14: Comprensión Local Implícita entre pretest y postest

Nivel Inferencial (Local Implícita)	Diferencias relacionadas					t	gl	Valor p. Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
	-1,111	1,764	0,588	-2,467	0,245	-1,89	8	0,09

Interpretación de la prueba:

H0: No hay diferencia significativa en comprensión local implícita entre el pretest y el postest.

Ha: Existe diferencia significativa en comprensión local implícita entre el pretest y el postest.

Puesto que el valor-p calculado es (0,09) mayor que el nivel de significación $\alpha=0,05$, estadísticamente no puede rechazar la hipótesis nula H_0 .

Para este caso, la diferencia entre pretest y postest en comprensión local implícita no fue significativa, por tanto no se incrementó.

4.3.2.3. Comprensión en Nivel Inferencial, comprensión implícita entre pretest y postest del total de la muestra de 3º año básico, prueba t para muestras relacionadas

Tabla N°15: Comprensión Implícita entre pretest y postest

Nivel Inferencial (Implícita)	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
	-0,556	0,527	0,176	-0,961	-0,15	-3,162	8	0,01

Interpretación de la prueba:

H0: No hay diferencia significativa en comprensión implícita entre el pretest y el postest.

Ha: Existe diferencia significativa en comprensión implícita entre el pretest y el postest. Puesto que el valor-p calculado es menor (0,01) que el nivel de significación $\alpha=0,05$, estadísticamente, se puede rechazar la hipótesis nula H_0 y aceptar la hipótesis alternativa

Para este caso, el nivel de comprensión en este nivel aumentó entre el pre y post test y es significativa

4.3.2.4. Comprensión en Nivel Global, comprensión global entre pretest y postest del total de la muestra de 3º año básico, prueba t para muestras relacionadas

Tabla N°16: Comprensión Global entre pretest y postest

Nivel Global (Global)	Diferencias relacionadas				t	gl	Valor p. Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior				Superior
	-0,9622	1,67	0,55662	-2,24579	0,32135	-1,729	8	0,12

Interpretación de la prueba:

H0: No hay diferencia significativa en comprensión global entre el pretest y el postest.

Ha: Existe diferencia significativa en comprensión global entre el pretest y el postest.

Puesto que el valor-p calculado es mayor (0,12) que el nivel de significación $\alpha=0,05$, estadísticamente no puede rechazar la hipótesis nula H0.

Para el caso de este nivel, tampoco existe un aumento de comprensión significativa, siendo a la vez el nivel de procesamiento con valores más bajos del estudio.

4.3.2.5. Comprensión en Nivel Explicito, comprensión global explícita entre pretest y postest del total de la muestra de 3º año básico, prueba T para muestras relacionadas

Tabla N°17: Comprensión Global Explícita entre pretest y postest

Nivel Explicito (Global Explicito)	Diferencias relacionadas				t	gl	Valor p. Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior				Superior
	-0,3333	0,5	0,16667	-0,71767	0,051	-2	8	0,08

Interpretación de la prueba:

H0: No hay diferencia significativa en comprensión global explícita entre el pretest y el postest.

Ha: Existe diferencia significativa en comprensión global explícita entre el pretest y el postest.

Puesto que el valor-p calculado es mayor (0,08) que el nivel de significación $\alpha=0,05$, estadísticamente no puede rechazar la hipótesis nula H_0 .

Para este caso, no existe una tendencia al alza en los puntajes de comprensión de este nivel, por lo tanto, no es significativo.

4.3.3. Verificación de Hipótesis 3

3) Fondos de Conocimiento y Comprensión de Lectura/vocabulario: Existe una relación de dependencia en la comprensión de lectura y adquisición de vocabulario en torno a los fondos de conocimiento

4.3.3.1. Relación entre Comprensión de Lectura/vocabulario y los Fondos de Conocimiento

Tabla N°18: Relación de variables de Chi Cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	56,250 ^a	49	0,22
Razón de verosimilitudes	34,005	49	0,94
Asociación lineal por lineal	2,81	1	0,09
N de casos válidos	9		

Interpretación de la prueba:

H_0 : La Comprensión de lectura y vocabulario es independiente de los Fondos de Conocimiento que posea el estudiante.

Ha: La comprensión de lectura y el vocabulario dependen directamente de los fondos de conocimiento que posea el estudiante.

El valor-p calculado del coeficiente de Pearson (Chi Cuadrado) es mayor (0,022) que el nivel de significación $\alpha=0,05$, estadísticamente no puede rechazar la hipótesis nula H_0 .

En este caso, estadísticamente no existe evidencia empírica que establezca una relación de dependencia directa entre las variables de Comprensión Lectora/Vocabulario, con los Fondos de Conocimiento.

Sin embargo, al comparar los puntajes más bajos que obtuvieron los estudiantes (2), puestos en la siguiente tabla de contingencia para relacionar dichas variables, se constató que, a menor puntaje en la entrevista de Fondos de Conocimiento, menor es el puntaje obtenido en comprensión de lectura y vocabulario. En este sentido, solo dos estudiantes presentaron este rasgo que representa el 30% de la muestra total.

Tabla N°19: Tabla comparativa entre puntajes de Fondos de Conocimiento y Comprensión de Lectura/Vocabulario

Estudiantes	Variables	
	Fondos de Conocimiento	Comprension de Lectura y Vocabulario
1	36	17,32
2	33	17,66
3	30	12,32
4	16	14
5	26	13,66
6	29	18,66
7	17	10,66
8	25	11,66
9	26	17,66
Total	238	133,6

CAPÍTULO V: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo, se revisarán los resultados obtenidos de la comparación entre el pre y post test en relación a la comprensión lectora y adquisición de vocabulario, tomando en cuenta los niveles textuales de Véliz y Riffo (1992) en procesamientos locales y globales en las dimensiones de información explícita e implícita presentes tanto en el pre y el post test. Seguidamente se establecerá un nexo con de los fondos de conocimiento con la comprensión de lectura y vocabulario que los y las estudiantes hayan presentado durante la intervención, y si estos ayudaron o no a mejorar la comprensión de los y las escolares.

Finalmente, se discuten los alcances posibles de esta investigación, en base al tiempo, calidad y cantidad de las intervenciones hechas durante el periodo de experimentación, visualizando fallos y estrategias para mejorar futuras investigaciones en el ámbito de la adquisición de habilidades de comprensión de lectura y vocabulario con injerencia de los fondos de conocimiento e identidad.

5.1. Resultados de las comparaciones entre pretest y postest en comprensión lectora y vocabulario

5.1.2. En Comprensión de Lectura

El análisis cuantitativo de ambas pruebas, pre y postest, al ser una muestra reducida de 9 estudiantes, se decidió aplicar el mismo instrumento (prueba de comprensión de lectura) sin variantes.

La totalidad de los sujetos de la muestra sabían leer y escribir, sin embargo y sin excepción, presentaron serios problemas de comprensión lectora y de escritura, lo cual, en algunos casos dificultó la realización de las pruebas de comprensión de lectura, tanto al principio, durante el desarrollo y al final de la intervención.

No obstante, al comparar los resultados entre el pre y el post test, fue posible verificar una tendencia al alza de puntaje en casi todos los estudiantes de la muestra (ver tabla N°12)

a excepción de dos sujetos que, en primer lugar, mantuvo prácticamente su puntaje (solo subió 0,34 milésimas) y en segundo lugar, bajo el puntaje obtenido en el pretest. No obstante, lo anterior conduce a pensar que los resultados obtenidos en el post test, reflejan que el trabajo realizado durante la intervención, influyó en el mejoramiento de los resultados obtenidos.

5.1.3 En Comprensión del Nivel Inferencial Global Implícita

Los resultados obtenidos en este apartado, tanto en el pre, como en el post test fueron bajos y apenas se logró un cambio significativo luego de haber aplicado el post test, los resultados obtenidos fueron iguales al límite de tolerancia aceptado para esta prueba que es de Alfa 0,05, obteniendo un valor p de significancia de 0,05. En este sentido, tomando en cuenta el nivel relativo de dificultad de los textos seleccionados, se puede afirmar que los estudiantes de la muestra tienen poca experiencia en comprender textos en los que se tenga extraer información implícita, lo que implica un trabajo más exhaustivo y progresivo en el tiempo.

5.1.4. En Comprensión del Nivel Inferencial Local Implícita

Los resultados obtenidos en este nivel, tanto en el pretest como en el post test, reflejan que los sujetos de la muestra no obtuvieron buenos resultados, de hecho, sus resultados fueron más deficientes con respecto al anterior nivel (Global Implícita). En este caso, el nivel de tolerancia fue de un valor p de significancia de 0,09, es decir, sobre el límite de tolerancia aceptado para Alfa 0,05. Lo anterior sugiere que, en el nivel de inferencias, los escolares de la muestra, presentan dificultades cuando se trata de extraer información implícita a nivel local dentro de un texto.

5.1.5. En Comprensión del Nivel Inferencial Comprensión Implícita

En este apartado, el análisis arrojó que los estudiantes de la muestra obtuvieron el cambio más significativo del Nivel Inferencial, obteniendo en este caso, una tolerancia del valor p de significancia de 0,01, inferior al límite de tolerancia aceptado de Alfa 0,05.

Lo anteriormente expuesto, refleja que los estudiantes de la muestra fueron capaces de aumentar su nivel de comprensión en el plano de las inferencias, sin embargo, aún mantienen serias dificultades en el ámbito de la comprensión de inferencias a nivel general, ya que apenas fueron capaces de superar el nivel Global Inferencial y el nivel Inferencial, siendo el nivel Local Inferencial el aspecto más complicado de este nivel.

5.1.6. En Comprensión del Nivel Global

En este caso, los estudiantes de la muestra presentaron serias dificultades para comprender este nivel, obteniendo una tolerancia del valor p de significancia de 0,12, muy por encima del rango de tolerancia aceptado del Alfa 0,05. Para considerarlo un avance significativo el valor p debería ser igual o menor que el Alfa, por lo tanto, es factible decir que los y las escolares de la muestra, no saben relacionar las ideas generales de un texto, ni mucho menos relacionar las ideas implícitas generales dentro de él.

5.1.7 En Comprensión del Nivel Explícito Global Explícito

Los análisis efectuados arrojaron que los y las escolares también presentaron dificultades para comprender las ideas globales explícitas de los textos del pre y post test. En este caso, el valor p de significancia obtenido fue de 0,08, valor que sobrepasa el límite de tolerancia de Alfa 0,05. Sin embargo, esto último es contradictorio, pues el nivel explícito debería presentar menor dificultad puesto que la información se encuentra presente en el texto y solo es necesario extraerla y relacionarla con la totalidad del texto, en comparación con el nivel implícito donde necesariamente se debe deducir lo que el texto quiere entregar. Probablemente esto se deba a la falta de relación que los y las escolares realizan, a la hora de determinar las ideas que entrega un texto.

5.1.8 Comprensión de Vocabulario

El análisis estadístico en cuanto a la comprensión del vocabulario presente en los textos del pre y post test, arroja que el rango de significación fijado por el valor p, fue de 0,03, bajo el Alfa 0,05, lo cual demuestra que hubo una diferencia significativa en

comprensión de vocabulario en el pre y post test. Este último punto es importante puesto que durante la investigación se trabajó de manera intencionada el vocabulario y, en este caso, se pudo constatar un avance significativo en los resultados de esta área.

5.1.9. Relación entre los Fondos de Conocimiento y la Comprensión de Lectura y Vocabulario

Los resultados arrojados en el análisis estadístico demostraron que tanto la Comprensión de Lectura como el vocabulario, no se vieron afectados directamente por los Fondos de Conocimiento que los y las escolares hayan desarrollado tanto previamente como durante el proceso de intervención. Estadísticamente, el valor p obtenido fue de 0,22, lo que demuestra que dicho valor está por sobre el nivel de significancia de Alfa 0,05, por lo tanto, en este caso, no es posible relacionar directamente el desarrollo de la comprensión lectora y el vocabulario por medio de los fondos de conocimiento.

No obstante, los puntajes más bajos que obtuvieron los estudiantes tanto en comprensión de lectura/vocabulario y fondos de conocimiento, revelan que podría existir una relación directa y positiva, esto, en la medida que el tamaño de la muestra sea mayor. En otras palabras, si a estos escolares se les incluyera elementos de su cultura local, lograrían una mejora en su comprensión.

En síntesis, los resultados reflejan que:

- 1) En comprensión de lectura, los sujetos del estudio presentan una tendencia general a aumentar su comprensión, pero, no así en los distintos niveles de procesamiento textual, en los que tuvieron mucha dificultad para entender la información tanto explícita como implícita de los textos, así como los procesamientos locales y globales de las preguntas, siendo el nivel de comprensión con resultados más pobres el que involucra las ideas generales del texto (nivel global).
- 2) En vocabulario, los sujetos del estudio aumentaron en gran medida su nivel de comprensión.
- 3) En la relación de fondos de conocimiento y comprensión de lectura y vocabulario, los resultados arrojaron que, si bien estadísticamente no existe una relación directa entre los conceptos nombrados, es muy posible que se deba por la cantidad reducida de

sujetos presentes en la muestra y que podría haber una relación directa en la medida que se hiciera un trabajo más extenso y progresivo que involucre directamente elementos particulares de la cultura de los estudiantes.

5.2 Discusión de resultados

La presente investigación tuvo como propósito determinar el nivel de comprensión de lectura y vocabulario de los escolares mediante los fondos de conocimiento e identidad y, a su vez ver de qué manera influían estos fondos de conocimiento en la comprensión de lectura y vocabulario.

Los resultados obtenidos en comprensión de lectura demuestran que a pesar de haber incrementado el nivel de puntaje del postest con respecto al pretest, mantienen una deficiente comprensión de lectura, lo cual constata que los estudiantes de la muestra poseen competencias insuficientes para decodificar un texto, dificultando su posterior comprensión en todos los niveles textuales sin excepción. En este sentido, los fondos de conocimiento de los escolares no incrementaron la comprensión de lectura de los sujetos.

No obstante, y dado lo anterior, en teoría debiese existir un punto de relación entre estas variables ya que, ciertamente es posible determinar que, a mayor cantidad de fondos de conocimientos, mayor será el grado de comprensión de lectura que un sujeto potencialmente pudiese manifestar mediante los conocimientos de su cultura, más aún si los textos provienen o tiene relación con los fondos de cultura de los sujetos de estudio pero, si bien esto pudiese ser cierto, la escuela chilena tiende a dejar de lado los saberes culturales ancestrales de las minorías étnicas y rurales.

Tal es el caso de una investigación llevada a cabo en Alto Bío-Bío, en el que estudiantes pewenche de kínder, segundo y cuarto año básico indicaban en sus resultados que “ni en comprensión de textos ni en disponibilidad léxica existían diferencias significativas entre kínder y segundo básico, pero sí entre 2° y 4° año básico” (Chacana, 2016)

Dentro de la misma investigación (en la que también se utilizaron fondos de conocimiento) ocurría un fenómeno similar en el que los fondos de conocimiento se iban perdiendo a medida que la escolarización de los sujetos avanzaba, lo cual sugiere, en palabras de esta investigadora, que “probablemente sea consecuencia de la descontextualización curricular” (Chacana, 2016).

En otras palabras, tanto la comprensión global como local, así como las dimensiones explícitas e implícitas de un texto, presentaron un desafío complejo para los y las escolares de la muestra. Lo anterior se reafirma por la gran cantidad de escolares que aun presentaban rasgos típicos de estudiantes que recién se están familiarizando con la lectura; fonéticamente estaban al nivel de un niño/a de primer año básico.

Por otro lado, y a pesar que se trabajó de manera intencionada usando imágenes y mapas semánticos el nivel de vocabulario que las y los escolares desarrollaron era escaso y con múltiples fallos, pues el nivel semántico que estos eran capaces de manejar era pobre, limitado y con tendencia a cambiar o tergiversar el significado de las palabras.

Lo sorprendente fue la nula relación entre los fondos de conocimiento y la comprensión de lectura, ya que estadísticamente no se estableció dependencia alguna en estas variables, por lo que en ningún caso afectó este (los fondos de conocimiento) a la comprensión de lectura que los y las escolares fueron capaces de lograr durante el periodo de intervención.

5.3 Conclusiones

Los resultados de esta investigación, la relación de la escuela con los y las estudiantes, quiebran la relación de los fondos de conocimiento con los aprendizajes escolares, dejando poca cabida a los conocimientos previos de estos, produciendo una suerte de menosprecio hacia las subculturas y en especial a la cultura rural. El sistema educacional rural, no tiene diferencias con su contraparte urbana, contexto en el que definitivamente no se hace uso de la cultura rural. La escuela rural sigue el mismo patrón que sus homologas urbanas al solo enseñar acerca de la cultura dominante y, muy probablemente, esta situación

desmotive aún más a los escolares, limitando sus aprendizajes y a la vez haciendo que estos olviden sus propias raíces culturales. Quizá incluso lleguen a menospreciarla.

Los fondos de conocimiento, para que sean relevantes y significativos, deben vincularse directamente con la escuela, con la lectura, el vocabulario y su comprensión desde etapas tempranas de la enseñanza, y así, de alguna manera, evitar la pérdida de cultura. En este aspecto, es importante el rol de la familia, pues, como se dijo en capítulos anteriores, el vincular permanentemente a la familia de los escolares, permite crear redes de comunicación entre la escuela y el hogar, más específicamente, entre padres, madres y profesores.

Lamentablemente, este último punto, presenta muchas irregularidades y dificultades, pues es ampliamente sabido que la escuela deja de lado los saberes familiares, costumbres y tradiciones que los estudiantes, indistintamente sean rurales o urbanos, hayan adquirido durante sus primeros años de vida; la escuela se preocupa en primera instancia de escolarizar a sus estudiantes, prepararlos para la vida laboral de un determinado sector productivo, dentro de un cierto modelo económico, lo cual claramente deja de lado los saberes más tradicionales y/o familiares.

5.4 Limitaciones

Las principales limitantes en este estudio de caso fueron, por un lado, la reducida muestra con la que se trabajó y por el otro, el poco tiempo que el investigador podía visitar el centro educacional, por lo que es preciso obtener muestras más cuantiosas y a la vez desarrollar investigaciones en variados sectores rurales donde exista un centro educativo que permita medir tanto comprensión de lectura y vocabulario, así como involucrar los fondos de conocimiento de los potenciales sujetos. Para lograr resultados más concluyentes, es esencial disponer de un tiempo más prolongado que incluya sesiones más variadas. Además, es importante recalcar que las escuelas debiesen tomar en cuenta el contexto en donde están insertas, más aún si provienen de sectores rurales e indígenas y tomar aquellos potenciales saberes y prácticas culturales como un medio de producir aprendizajes, evitando la tendencia a la descontextualización que el currículo oficial produce al abandonar o menospreciar la cultura local.

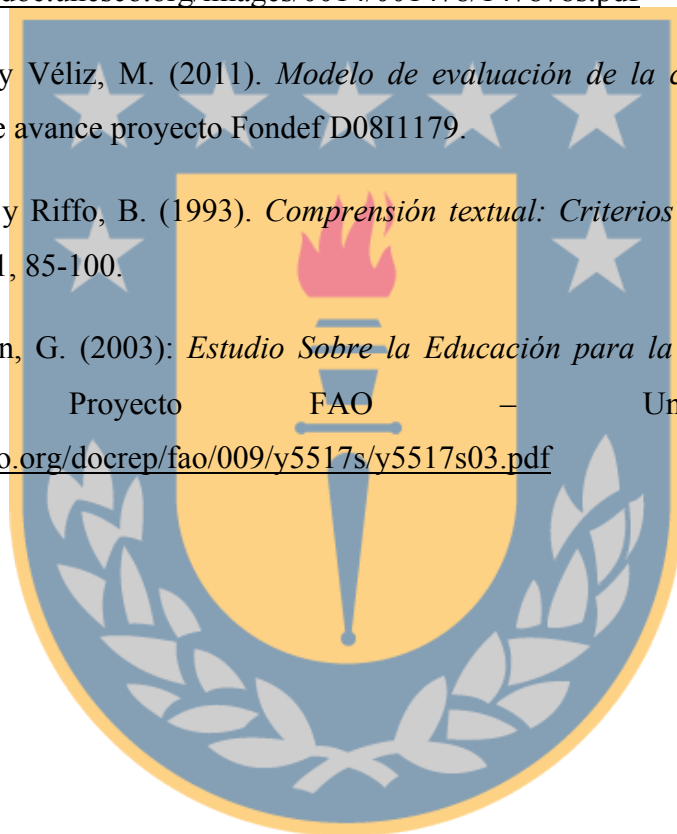
Referencias Bibliográficas

- Álvarez, D.: (2013). *Una región de lectores que crece: Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. Manuscrito sin publicar. CERLALC.CERLALC. (2013). Libro en cifras.
- Beuchat, C. (2006). *Narración oral y niños*. Ediciones UC. Santiago, Chile. Pagina web: <http://www.ceciliabeuchat.cl/sitio/index.html>
- Campos, D. (2014). *Lectorabilidad y Rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares*. Tesis para optar a Magister en lingüística. Facultad de Humanidades Universidad de Concepción.
- Cepeda, M. (2016). *Relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora, en un contexto de educación técnico profesional rural*. Universidad Católica del Maule. Chile.
- CERLALC. (2013): *Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica*. Bogotá, Colombia.
- Chacana, M. (2016). *Comprensión lectora, léxico disponible y fondos de conocimiento en escolares de Alto Biobío*. Seminario para optar al Título de Profesora de Educación General Básica. U de Concepción, Los Ángeles.
- Díaz, Montexano, G. (1994). *¿La Escritura Nació en Occidente? Marcelino Sanz de Sautuola y la cueva de Altamira*. México: SAIS.
- Duro, A. (1992). *La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et. al. vs Sandford y Garrod*. Universidad Autónoma de Madrid.
- García, E. (1993). *La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*. Editorial Complutense. Madrid, España.
- Gómez, A. Sánchez, I. (2014). *Propuesta Metodológica para la Evaluación de Vocabulario Académico a través de la Lingüística del Corpus*. RLA vol.52 no.2 Concepción Dec. 2014.

- Gómez, S. (2003): *Nueva Ruralidad (fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos)*. Instituto de Ciencias Sociales, Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Guitart, M. Xénia S. (2013): *La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimientos e identidad*. Universidad de Girona. España.
- Gutiérrez, F. García, J. (2001). *Memoria Operativa y Comprensión Lectora: Algunas cuestiones básicas*. Revista Acción Psicológica. España.
- http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm
- http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/facultad_agronomia/Economia/SOCIOLOGIA_DEL_DESARROLLO_RURAL/Sergio_Gomez_SEMINARIO_INTERNACIONAL_EL_MUNDO_RURAL_TRANSFORMACIONES_Y_PERSPECTIVAS_A_LA_LUZ_DE_LA_NUEVA_RURALIDAD.pdf
- Henry, J. M: (1992). “*De la imprenta a nuestros días*”, en: *Raymond Williams, Historia de la comunicación Vol. 2*. Barcelona: Bosch Comunicación.
- Hernández, S. Fernández, C. Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, A. (1998). El Papel del Vocabulario en la Enseñanza de la Comprensión Lectora y la Composición Escrita. *Aula*, 8, 239-260. Extraído el 15 de agosto de 2016. desde http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69248/1/El_papel_del_vocabulario_en_la_ensenanza.pdf
- Incluir, sumar y escuchar. Infancia y Adolescencia Indígena. Ministerio de Desarrollo Social Encuesta CASEN 2011. UNICEF Chile, noviembre de 2012.
- Kalman, J.: (2005). *El origen social de la palabra propia: Lecturas sobre lecturas*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las artes.
- Leyton T. (2010). *Las Políticas de Educación Rural en Chile: Cambio y Continuidad*. Extraído de http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT5/GT5_LeytonM.pdf

- Mansilla, R.: (2006). *Literatura e identidad cultural*. Proyecto N° 1050623. Fondo de Ciencia y Tecnología (FONDECYT). Universidad de Los Lagos, Departamento de Humanidades y Artes, Centro de Estudios Regionales (CEDER), Osorno, Chile. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S007117132006000100010#a
- Mansilla Torres, Sergio. (2006). *Literatura e identidad cultural. Estudios filológicos*, (41), 131-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>
- Memoria Chilena. (2015). *El folclor de Chile y sus tres grandes raíces: africana*. Santiago, Chile. Biblioteca Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-93990.html>
- Novoa A. (2013). *Incidencia de la Competencia Léxica en la Comprensión de Lectura*. Facultad de Humanidades y Arte -Programa de Magíster en Lingüística Aplicada. Universidad de Concepción. Chile.
- Parry, J. H., & Sherlock, P. (1976). *Historia de las Antillas*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Pedraza, F., Castillo, M.: (2014). *Las pruebas saber, un ejercicio de lectura*. La Revista Ruta Maestra, Colombia, Santillana, 08.a ed. pag.18.
- Plan Nacional de la Lectura (2016). *Historias de Nuestra Tierra*. Recuperado de <http://plandelectura.gob.cl/iniciativas/historias-de-nuestra-tierra/>
- Prats, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Recuperado de www.ub.es/histodidactica.
- Reyes, J. (2014, Julio-agosto). Experiencias educativas/ el principio de la didáctica de la historia: La relación de la historia personal-familiar-local-nacional- y Universal en la educación histórica de niños. Revista IPLAC, Pág. 307
- Solé, I., (1994). *Estrategias de lectura, Barcelona*, Graó, pág. 18.
- Strasser, K. del Rio, F. Larraín A. (2012). *Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuáles su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar?* Estudios de Psicología p. 221-225. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

- Thomas C. Hernández R. (2001). *La educación rural: una proyección hacia las primeras décadas del siglo XXI*. Anales de la Universidad de Chile. Universidad de Chile. Extraído de <http://www.anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewArticle/2531/2450>
- UNESCO (1992). Conferencia Internacional de Educación 43. Extraído el 15 de agosto de 2016 desde www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/REC_78_S.PDF
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO Sobre la Educación Intercultural. CLT, 2, 1-47 Extraído el 15 agosto de 2016 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Riffo, B. y Véliz, M. (2011). *Modelo de evaluación de la comprensión lectora*. Informe de avance proyecto Fondef D08I1179.
- Véliz, M. y Riffo, B. (1993). *Comprensión textual: Criterios para su evaluación*. RLA, n. 31, 85-100.
- Williamson, G. (2003): *Estudio Sobre la Educación para la Población Rural en Chile*. Proyecto FAO – Unesco. Italia. <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/y5517s/y5517s03.pdf>



ANEXOS

Instrumentos a Aplicados

Como instrumento para conocer los fondos de conocimiento e identidad de la escuela de Chacayal Sur, se utilizará el siguiente instrumento.


FONDOS DE CONOCIMIENTOS E IDENTIDAD

Nombre _____ Fecha: ___/___/2016

FAMILIA Y AMISTADES

¿Quiénes integran tu familia?

¿Qué actividades realiza en casa, cada integrante de la familia?



¿Qué actividades realizas con tus amistades? Ejemplo: los niños y niñas juegan a la tñña.

¿Qué actividades realizan los adultos con sus amistades?

¿Desde cuándo tu familia y tú viven en Chacayal? ¿Por qué?

VALORES Y TRADICIONES FAMILIARES

¿Cuáles son los valores más importantes de tu familia, que más tratan de enseñarte tus padres y/o tus mayores (abuelos, abuelas, tíos, etc.)?

¿Cuáles son las tradiciones y celebraciones que se hacen en tu familia?

CUIDADO

¿Cómo cuidan a los niños y a las niñas en tu familia? Ejemplo: cambiarle los paños a la guagua, cantar una canción suave para que duerma, cuidarlo cuando duerme)

EXCURSIONES Y SALIDAS

¿Qué salidas hacen fuera de su casa? Ejemplo: ir a buscar leña, recolectar frutas o verduras.

Cuando salen fuera de Chacayal ¿A dónde van? Y ¿para qué?

ACTIVIDADES EDUCATIVAS

¿Qué actividades educativas desarrollan en familia? Ejemplo: revisar tareas.

PROGRAMAS FAVORITOS DE TELEVISIÓN

¿Cuáles son tus programas favoritos de televisión?

¿Qué programas ven en familia?

OCUPACIONES FAMILIARES

¿En qué trabajan tus familiares?

CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

¿Qué conocimientos tienes?

Sobre el tiempo:

Sobre las plantas:

Sobre los niños y las niñas:

Cuentos, historias que cuentan en tu comunidad:

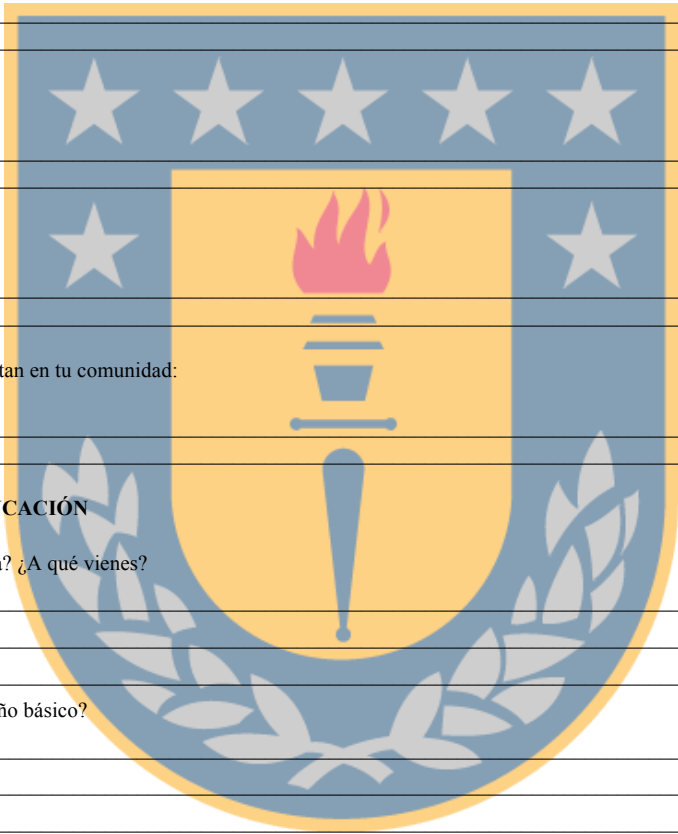
EXPECTATIVAS Y EDUCACIÓN

¿Por qué vienes a la escuela? ¿A qué vienes?

¿Qué harás después de 8° año básico?

¿Qué quieres hacer cuando seas grande?

¿Qué cosas te gustaría que te enseñara la escuela? ¿Para qué?



¿Qué leen en tu casa? ¿Qué te gustaría leer en tu casa? ¿Te gustaría leerles a tus familiares?

I.Lagos, 2016.

Como pre test de Comprensión Lectora se les aplicara la siguiente prueba a los y las estudiantes de la escuela de Chacayal Sur

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA TERCER AÑO BÁSICO

Estudiante: _____ Fecha: _____ Curso: _____ Escuela: _____

INSTRUCCIONES:

Esta prueba tiene tres partes. Cada parte tiene un texto que debes leer bien, en silencio, para comprender. Después de cada texto, están las preguntas que debes contestar con letra clara en el espacio indicado:

PRIMERA PARTE:

Texto 1

Era un hermoso lugar donde vivía una familia de abejas. Una no quería trabajar. Se levantaba tarde y en vez de producir miel, se tomaba todo el néctar de las flores. Todas las mañanas iba a jugar y a saltar de flor en flor, mientras sus compañeras trabajaban, guardando el néctar que iban a necesitar para el invierno.

Un día, la abeja haragana volvió a su hogar, después de un paseo y los guardias, que vigilaban la puerta, no la dejaron entrar, porque quisieron darle una lección. Ella les rogó mucho, pero no los convenció. Cuando llegó el invierno, la pobre tiritaba de frío y pasaba hambre. Las otras le dieron otra oportunidad.

Al llegar de nuevo el verano, la abeja trabajó para el próximo invierno con el mismo entusiasmo que su familia.

Preguntas:

1.- ¿Qué lección le querían enseñar los guardias a la abeja haragana? (global-implícita: 2pts)

2.- Indique los 3 hechos más importantes del texto, en el orden en que ocurrieron. (global: 2pts)

3.- ¿Qué significan estas palabras en el texto 1? (nivel Pri: 2 pts.)

a) Haragana: _____

b) Néctar: _____

c) Lección: _____

Texto 2

Con mi papá despertamos muy temprano. Teníamos que hacer un flete. Enyugamos los bueyes, los pusimos a la carreta y partimos hacia la casa de don Mañungo. Su señora nos tenía huevos revueltos de desayuno. Comimos rapidito, porque debíamos cargar la carreta con las pipas vacías y después llenarlas con vino a baldes. A mí me tocó sostener el embudo. Era tan pesado que se me cansaban los brazos. Era de madera, igual que las pipas. Después mi papá amarró con cordeles y dejó bien apretadas y seguras las pipas. Hicimos un largo y lento recorrido hasta que llegamos a la estación de Turquía y dejamos la carga en la bodega.

Preguntas:

4.- ¿Qué significan estas palabras en el texto 2? (nivel Pri: 2 pts.)

a) Enyugamos: _____

b) Píipas: _____

5.- ¿Qué actividad realizan los personajes del texto leído? (nivel pre: 2pto)

6.- Marca con una X en el espacio indicado, el texto que más te gustó leer y justifica tu elección:

El texto que más me gusto fue: (apreciación personal)

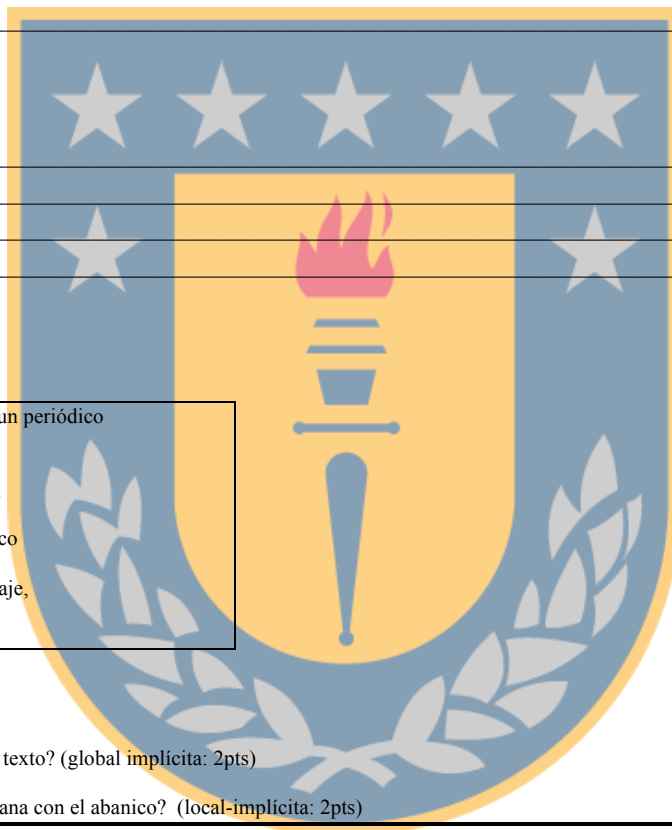
___ texto 1, porque:

___ texto 2, porque:

SEGUNDA PARTE:

Texto 3 Con la mitad de un periódico
hice un barco de papel,
en la fuente de mi casa
le hice navegar muy bien.

Mi hermana con su abanico
sopla, y sopla sobre él.
¡Buen viaje, muy buen viaje,
barquito de papel!



Preguntas:

1.- ¿Qué se expresa en este texto? (global implícita: 2pts)

2.- ¿Para qué sopla la hermana con el abanico? (local-implícita: 2pts)

3.- ¿Qué tipo de texto es? _____ (global-implícita: 2pts)

¿Por qué? (nivel Pri: 2 pts.)

4.- ¿Qué significan en el texto cada una de estas palabras?: (nivel pre: 2 pts.)

a.- abanico: _____

b.- periódico: _____

TERCERA PARTE:

Texto N°4:

A los niños y niñas les preocupan mucho los peleones y las peleonas, es decir, los muchachos y las muchachas a los que les gusta pelear y dominar a los demás.

Cuando son agredidos por uno de estos peleadores, se sienten avergonzados y a menudo no quieren hablar de ello. Al igual que los adultos se culpan de haber sido atacados.

Ninguna persona tiene derecho a golpear o tratar mal a los demás.

Preguntas:

1.- ¿Por qué los niños y adultos se avergüenzan de haber sido atacados por otros? (local-implícita: 2pts)

2.- ¿Qué título le pondrías al texto 4? (global: 2pts)

3.- ¿Qué significan estas palabras en el texto 4? (local-implícita: 2 pts.)

a.- peleones: _____

b.- agredir: _____

4.- ¿Cuál de los 4 textos de la prueba te gustó más y por qué? (apreciación personal: 2 pts.)



I.Lagos, 2016.

Dibujos de algunos estudiantes

